
التعليم في مصر
د. سعيد إسماعيل علي



سلسلة شهرية تصدر عن دار الهلال

رئيس مجلس الإدارة : مكرم محمد أحمد
نائب رئيس مجلس الإدارة : عبد الحميد حمروش
رئيس التحرير : مصطفى نبيل
سكرتير التحرير : عادل عبد الصمد

مركز الإدارة :

دار الهلال ١٦ محمد عز العرب . تليفون ٣٦٢٥٤٥٠ سبعة خطوط
KITAB AL-HILAL
No-539-No-1995
العدد ٥٣٩ – جمادى ثانى ١٤١٦هـ – نوفمبر ١٩٩٥
FAX 3625469 فاكس

اسعار بيع العدد فئة ٥٠٠ قرش

سوريا ١٧٠ ليره – لبنان ٩٣٠٠ ليره – الاردن ٣٧٠٠ فلس – الكويت ٢٠٠٠ فلس – السعودية ٢٠ ريالا – تونس ٤ دينار – المغرب ١٥ درهما – البحرين ٢ دينار – الدوحه ٢٠ ريالا – دبي / ابو ظبي ٢٠ درهما – سلطنة عمان ٢ ريال – غزة / الضفة / القدس ٣ دولارات – المملكة المتحدة ٤ جك .

التعليم فى مصر

بقلم الدكتور
سعيد إسماعيل على

دار الهـــــلال

الغـــلاف تصـــميم
الفنان حلمى التونى

مقـدمـة

فى المجتمعات القديمة، كان التعليم يقف عند حد تلقين الأجيال الجديدة، ما وصلت إليه الأجيال السابقة من خبرات ومعلومات. وإذا فكر أحد فى الخروج عن هذا (الإرث) الثقافى، اعتبر خارجا عن الشرعية مستحقا أن تنبذه الجماعة التي هو عضو فيها.

من هنا فقد قيل إن هدف التعليم ، كان (المحافظة) على الثقافة القائمة، ومن خلال هذه المحافظة ، تستمر الجماعة عبر التاريخ.

وكان الاقتصار على هذا الهدف يعنى ألا تفتح الجماعة البشرية أبوابها للتجديد والتطوير، مما كان له أثره فى أن تستمر أساليب الحياة على حالها قديما آلافا من السنين.

ثم تبين للإنسان، من خلال الخبرة والممارسة، أن بعض الأساليب القائمة لمواجهة المشكلات التى تصادفه غير ناجحة النجاح المطلوب. فكان لابد من (التغيير) وكان لابد من (التطوير).

ولما تحقق للإنسان أن التغيير والتطوير يزيد من فعالية مايملكه من أساليب مغالبة الصعاب ومواجهة المشكلات، ويكسب حياته مزيدا من المتعة والبهجة. أيقن أن هدف التعليم لابد وأن يتجاوز مجرد (المحافظة) ليؤكد (التطوير) ويبذر بذور أساليبه ومناهج التفكير فيه، والآفاق التى يجب أن يتجه إليها.

وبقدر ما كان التعليم يجدّ فى تحقيق التطوير، بقدر ما كان المجتمع يسرع الخطى إلى التقدم، وبقدر ما يفيىء الله على الناس بمزيد من الخير ومتعة الحياة وبهجة الدنيا.

لكن الإنسان ، فى مسيرته الحضارية، أدرك كذلك أن التعليم إذا كان وسيلة إلى التقدم والتطور، فإن ذلك يعنى انه (أداة) .. والأداة نفسها لاتستطيع أن تنتج تقدما ولا أن تحرز نجاحا فى التغيير إلى ماهو أفضل، إلا إذا كانت هى نفسها على قدر عال من التطور، وذات فعالية متغيرة وفقا لما يستجد من متغيرات الحياة الإنسانية، مع تقدم القرون وتوالى السنين.

وهكذا كانت ضرورة تطوير التعليم من أجل أن تزداد كفايته الانتاجية.. كفايته فى انتاج شخصيات بشرية ذات اتجاهات ايجابية. تؤمن بالتغيير وتسعى إلى ضبطه حتى يسير فى الاتجاه المراد: إعمار الأرض، وإسعاد الجماهير، وتخفيف ويلات الكوارث والمشكلات، حتى لاتعوق المسيرة البشرية نحو التقدم.

والسعى لتطوير التعليم، مثله كمثل كل جهد بشرى، غير معصوم، يحتاج إلى المراجعة والمتابعة حتى لايحيد عن الطريق. ذلك أن نتيجة الانحراف فى بناء البشر، كارثة قومية بكل ماتحمله هذه الكلمة من معنى.

ولعل أقرب وأوفق وسيلة إلى هذه المراجعة ، وتلك المتابعة. أن نستحضر خبرة الأمة لنضعها تحت المجهر.. تحت الميكرسكوب. فذلك يتيح لنا - عن طريق رؤية بانورامية - أن نرى الحركة فى خطها العام ومسيرتها التاريخية الكبرى: فيم أصابت؟ وفيم أخطأت؟ حتى لانكرر ماأخطأنا فيه، ونواصل ما أحسناه، ونستكمل ما نقص لدينا، ونبتكر ما لم نكن قد وصلنا إليه.

وإذ نقول (تطوير) التعليم. فإننا نكاد أن نحدد بالتالى (مسرح العمليات)، إذا صح هذا التعبير، بمعنى أن هذا الهدف يكاد يحصر جهدنا فى (الجهد الرسمى) ذلك أن (تحريك) الواقع التعليمى هو فى معظم فترات التاريخ المصرى، وخاصة فى العصر الحديث كان يقع فى نطاق الدولة. منذ أن بدأت الدولة فى عهد محمد على فى إنشائه والإشراف عليه وعلى ما لم تنشئه وتوجهه.

لقد فكر علماء ومفكرون كثيرون فى مشكلات التعليم وقضاياه بعيدا عن المجال الرسمى ، وبمبادرة منهم، وتصوروا ما يجب أن يكون عليه، ووصلوا فى ذلك إلى إنتاج فكرى على درجة عالية من العمق والاحاطة والشمول. لكن هذا الفكر يظل حبيس الأوراق التى كتب عليها، ما لم تتح له (السلطة) الرسمية فعل الحركة وحركة التنفيذ.

ونحن بهذا لانبرر اقتصارنا على (الجهد الرسمى)، وانما نشرح

سنده الفكرى ونوضح هدفه التأريخى، خاصة وقد كانت لنا كتابات أخرى، اقتصرنا فيها على الجهد الفكرى غير الرسمى. وبذلك يكون خطونا سعيا وراء استكمال الصورة.. صورة مسيرة التعليم فى مصر: فكرا وتطبيقا.. على المستوى الرسمى وعلى المستوى الشعبى.

نسأل الله أن يسدد خطانا وأن يلهمنا الصحة فى الرأى والصواب فى الاجتهاد.

انه نعم المولى ونعم المصير.

دكتور / سعيد إسماعيل على

الفصل الأول

صحوة التطوير

هل كانت الحملة الفرنسية شرارة البدء فى التحديث والتطوير؟

درج كثيرون على القول بأن الحملة الفرنسية على مصر سنة ١٧٩٨م، وان كانت غزوا عسكريا إلا أنها كانت الفرصة التاريخية الكبرى التى أتاحت للمصريين التعرف على الحضارة الغربية الحديثة بعد فترة سبات طويلة فى غياهب التخلف والجمود الحضارى. نلمس هذا على سبيل المثال فيما كتبه الدكتور زكى نجيب محمود فى سياق الحديث عن الحملة الفرنسية، يقول: (١)

«وإنى لأنظر إلى تلك اللحظة ... أنها لحظة البدء فى أحد طريقين اتخذناهما من ذلك الحين وإلى هذه الساعة التى أكتب فيها هذه الكلمات. فطريق منها اختاره الرافضون للغرب. أى الرافضون للعصر وما أنتجه من علوم ترتب عليها ما ترتب من حضارة جديدة، وطريق آخر اختاره من أراد منا ألا نقفل أمام العصر الجديد أبوابنا ونوافذنا»..

وليست القضية بالنسبة لنا الآن هى المقارنة أو المفاضلة بين الطريقين. وإنما هى اختيار نموذج لاتجاه يرى فى الحملة الفرنسية

فرصة تاريخية أتاحت لنا السير على طريق التطوير والتحديث فى شتى مناحى المجتمع المصرى.

لكننا من ناحية أخرى نجد وجهة نظر معارضة تماما لهذا الاتجاه. يمثلها الشيخ محمود محمد شاكر الذى توقف بعض الشيء أمام هذا الذى قاله الدكتور زكى. فمن رأى الشيخ شاكر أن مصر كانت قبل الحملة تشهد بواكير نهضة ويقظة ثقافية، فجاءت الحملة لتنقض عليها وتئدها لتضع مصر على طريق النموذج الغربى. فنابليون قائد الحملة لما فرغ من حروبه فى أوربا منصورا نصرا مؤزرا، أصاغ سمعه لنذير (الاستشراق) ولنصحه وارشاده، فقدر أن الحين قد حان ليكون أول قائد أوربى استطاع بقوته التى لاتقهر أن يخترق قلب دار الإسلام من الشمال، وأن يداهم (اليقظة) التى أرقت منام (الاستشراق)، وأن يبطش بها فى عقر دارها بطشة جبارعات لايبقى على شيء(٢).

والحق أننا لانستطيع أن ننكر صور التخريب والتدمير المادى والمعنوى الذى فعلته الحملة، فلسنا - على سبيل المثال - بحاجة الى تصور سلوك الجنود الفرنسيين وضباطهم فى شوارع العاصمة. فهم لم يراعوا حرمة البلد المغلوب ولا احترموا تقاليده. وربما كانت معاقرة الخمر علنا، ومعاشرة النساء الخليعات، والسير بهن فى الطرقات. والجلوس معهن فى الحانات. أول ما ظهر لأهل القاهرة من سلوك حملة لواء الحضارة الأوربية .

لكن كل ذلك لم يحل بين المصريين وبين ملاحظة ظواهر أخرى

لحضارة الغرب، ومن قبيل ذلك اعجاب الشيخ عبدالرحمن الجبرتى بنظم الفرنسيين فى حياتهم وطريقة فرض ضرائبهم، وأسلوبهم فى المحاكمات وفى حركتهم العسكرية، وتنبه الشيخ عبدالرحمن إلى عنايتهم بدراسة الطبيعة المصرية. وشاهد بعينه وسائلهم لتدوينها وتسجيلها. وحفظ نماذج من نباتها وحيوانها وتربتها وصخورها. وكتب فى ذلك صفحة يصف زيارته لدار المعهد العلمى، واطلاعه على كتبهم وصورهم ومجموعاتهم الحيوانية المحفوظة فى قرطميزات من زجاج (٢).

ثم هو يلاحظ اتجاههم نحو استخدام الظواهر الطبيعية، على أساس من العلم بها، فيما يوفر على الإنسان مشقة، ويختصر جهدا. ومن أدق ملاحظاته - على بساطتها - تلك التى أبداها بعد أن راقب الجنود الفرنساوية - وهم يزيلون متاريس الثائرين المصريين يستخدمون عربات يد صغيرة ذات عجلة واحدة فى نقل الدبش والأتربة بدل نقلها بالغلق فكأن الشيخ عبدالرحمن فهم القيمة العملية للعلم، واستخدامه للسيطرة على قوى الطبيعة.

وهكذا لانستطيع أن نغفل بأى حال أن الحملة الفرنسية، كانت (المناسبة) التى فتحت أبواب مصر على الحضارة الغربية، نقول ذلك بغض النظر عن أى حكم قيمى يتعلق بما إذا كان شرا أو خيرا تاركين ذلك لنتائج هذا الانفتاح فيما سيلى من صفحات. بل إننا لانرى أنه، حتى المنددين بحملة نابليون ينكرون آثارها. كل ماهنالك أنهم يرونها (هادمة)، أما غيرهم فيرونها (بانية)».

مشروع محمد على للنهضة كإطار لتطوير التعليم:

السياسة التعليمية لأمة من الأمم هى الأهداف العليا التى توحى إلى الدولة بانتهاج خطة خاصة فى تربية أبناء البلاد وإعدادهم للحياة، وهى التى توثق الصلة بين مراحل التعليم وتجعل منه وحدة قوية متماسكة تتجه نحو مرمى واحد وتنزع إلى غاية واحدة، وهى التى توجه المشرفين على شئون التربية والتعليم والعاملين بالعمل التعليمى نحو تحقيق تلك الغاية بما ينشئون من مدارس ويضعون من برامج. ويأخذون التلاميذ من نظم، والسياسة التعليمية أخيرا هى مظهر حى لما تعتنقه الأمة من فكر وعقيدة. وهى التى تمكننا من فهم ثقافة تلك الأمة (٤) .

والأمة المتخبطة فى سياستها التعليمية، ترى فيها تفككا فى نظم التعليم وتلمس فيها مظاهر كبيرة من الضعف الاجتماعى والاقتصادى والأخلاقى. لذلك حرصت كل أمة تسير على طريق التقدم على أن تختط لنفسها سياسة تعليمية خاصة. وليست السياسة التعليمية نظاما يوضع بل هو الروح القوى الذى لاتراه وإن كنت تلمس مظاهره فى المؤسسات والمعاهد العلمية جميعا. والذى يجعل من هذه المؤسسات والمعاهد وحدة تتجه نحو غاية واحدة، وهذا الروح يستمد أكبر مقوماته من أصول الأمة ومقومات حياتها الأساسية.

وإذا كانت السياسة التعليميه لابد أن تؤسس على الحاجات الأساسية للأمة، فإن فترة الحكم التى تولى فيها محمد على قيادة مصر

بدءا من عام ١٨٠٥ تعبر عن (مشروع) للنهضة حاول من خلاله أن يترجم هذه الحاجات من منظور تصوره، مما يصبح معه ضروريا أن نقف وقفة قصيرة أمام هذا المشروع باعتباره المؤسس لسياسة تطوير التعليم فى هذا العهد.

لقد اختلفت المشكلات التى واجهت أعلام الإسلام، سواء أكانوا من رجال الفكر أو من رجال العمل، باختلاف عصورهم وبيئاتهم وباختلاف أزمنتهم وأمكنتهم، كما اختلفت المشكلات أيضا باختلافها فى الخطورة أو فى التعقيد، فى كونها إسلامية عمومية أو إسلامية خصوصية. وكانت المشكلة التى واجهت محمد على من أعظم ما واجه أى علم من هؤلاء الأعلام منذ عدة قرون: تطلبت منه البت فى أمور خطيرة، على أى القواعد يقيم مجتمعه؟ أعلى القواعد القديمة التقليدية أم على القواعد التى يشير تقدم المجتمع الغربى وقوته باتخاذها؟ وبأى مقياس من المقاييس يقيس عند الاختيار بين الأمرين أبمجرد المنفعة البحتة؟ بملاحظة القرب أو البعد عن التفكير الإسلامى الجديد أو القديم. إننا نعلم أن الحلال بَيّن والحرام بَيّن. قاعدة عملية جيدة، ولكنها قد لاتحل مشكلة التمييز بين أنواع الحلال، كما أن المشكلة تطلبت منه أن يبت فى تحديد خطته نحو مكان أهل الذمة فى مجتمعه هذا وفى تحديد علاقته بالمعاهدين، وأخيرا كان لابد من أن يصل إلى البت فى أمر آخر: أى مكان يشغل فى العالم العثمانى (٥) .

لقد تولى محمد على شئون مصر ومصر ولاية عثمانية ضعيفة منقسمة، تتنازع السلطة فيها قوتان: المماليك والحكام العثمانيون، وكانت إلى هذا يتهددها الانجليز من الخارج بعد أن كانوا قد طردوا منها الفرنسيين . اما شعب مصر فقد استسلم منصرفا إلى الزراعة يجنى ثمرات أرضه ليغتصبها منه من يغتصب السلطة ولو لبضعة أيام. على أن الصورة لم تكتمل بعد، فالباب العالى الذى كان يدعى ملكية مصر كان هو نفسه ضعيفا، ولم يكن تحفز الانجليز للاستيلاء على مصر إلا جزءا من مشروع أوربى كبير كان يرمى إلى تقسيم الامبراطورية العثمانية (٦) .

ولم يكن محمد على بالرجل الذى يقبل أن يكون له شريك فى السلطان سواء من الشعب فى الداخل أو من دولة من الخارج. ومن ثم فقد كان هدفه أن يجعل من مصر دولة قوية يستقر فيها السلطان لشخصه، وأن ترث مصر امبراطورية السلطان العثمانى اذا كان ولابد من وريث لذلك الشيخ المحتضر، فإن مصر فى نظره أولى بهذا الميراث اذ كانت – على ضعفها – أقوى دولة إسلامية فى ذلك الوقت. وكان من مصادر قوتها المنتظرة طموح محمد على. وكانت وسيلته إلى هذه القوة جيشا قويا وادارة منظمة. ونحن لا نعدو الحقيقة إذا قلنا إن كل مشروع وضعه محمد على وكل مؤسسة أقامها إنما كانت جزءا من ذلك المشروع الكبير ووسيلة لتحقيق ذلك الغرض السياسى.

وبوصول محمد على إلى السلطة ، انتهى النظام المملوكى فعلا، وانتهت بهذا مرحلة من مراحل الاقطاع فى مصر دامت حوالى ٥٥٥ سنة، منذ أن وصلت المماليك البحرية الى الحكم سنة ١٢٥٠ إلى أن تولى محمد على السلطة سنة ١٨٠٥. ولما كان تحطيم النظام المملوكى تم أساسا على يد القوة المسلحة العثمانية، وليس نتيجة تطور داخلى فى مصر، لهذا فإن النظام الاقطاعى نفسه لم يقض عليه بل تغير شكله، وتمركزت السلطة الاقطاعية فى يد محمد على، وكون دولة مركزية اقطاعية وظل أسلوب الانتاج الاقطاعى كما هو. وظلت العلاقات الانتاجية بين القوى الاجتماعية المختلفة إقطاعية كما هى (٧) .

إن مظاهر التطور التى برزت فى فترة حكم محمد على، كانت مظاهر ضخمة، إن دلت على شىء فهى تدل على الطاقة الهائلة الكامنة فى الشعب المصرى وامكانياته للتطور، ولكنها لم تكن تقف على أساس علمى واضح، بل كانت تقف على أسس واهية، متى زالت انهارت معها كل هذه المظاهر.

لقد أنشأ محمد على العديد من المصانع، لكنها لم تكن نتاج التطور الطبيعى للطبقة المتوسطة التجارية. فهى لم تحطم بالتدريج الانتاج الحرفى لتحل محله المصنع الكبير الذى يضم مئات العمال معتمدة على رؤوس أموالها المتراكمة لديها.. لم يحدث هذا، ولم يكن لديها أية امكانية لحدوثه، وحتى الحملة الفرنسية، لم تنشىء فى مصر مصانع أو

تشارك بروس أموال مع الوطنيين فتفتت الاقتصاد الاقطاعي. لم يحدث شيء من هذا، والمصانع التي أقامها محمد علي، أقامها مباشرة تحت ملكية الدولة، وتحت سلطة اقطاعية، ولذلك كان من الطبيعي جدا أن تنهار هذه الصناعة بمجرد أن انهارت الأسباب التي أنشئت من أجلها، وهي الاستراتيجية العامة لمحمد علي التي فرضتها عليه ظروف توليه السلطة، سواء في الداخل أو في الخارج (٨) .

تلمذة مصرية لأوربا:

لم يكن ممكنا لمحمد علي أن يقوم بما قام به من حيث إقامة التعليم المصري وفقا للنموذج الغربي الحديث عن طريق المؤسسة التعليمية القائمة وهي دينية بالفلسفة والتوجه والعقيدة والطريقة، مباينة إلى حد كبير لهذا النموذج. ومن هنا فقد استقدم عددا من الأوربيين الذين عهد إليهم بمهمة التعليم في المدارس التي أنشأها.

بيد أن هذه الوسيلة صادفتها عقبات عدة. إذ لم يكن كثير من هؤلاء الأوربيين مؤهلا بالفعل من الناحية العملية. بل لقد أوردت مصادر تاريخية ما يستفاد منه أن بعض هؤلاء لم يكن على مستوى خلقي يطمئن إليه.

وبالإضافة إلى ذلك فإن مسألة اللغة كانت من أكبر العوائق، صحيح أن هناك مترجمين كانوا يشاركون هؤلاء المعلمين الأوربيين لنقل مايقولون إلى العربية، إلا أن معرفتهم باللغتين لم تكن تعني معرفتهم للعلم الذي يترجمون مضمونه.

وهكذا وجه محمد على همته إلى إيفاد البعثات التعليمية إلى أوربا ليتم الشبان المصريون دراستهم فى معاهدها العلمية. وقد وصف عبدالرحمن الرافعى هذه الفكرة بأنها «تدل على ناحية من نواحى عبقرية محمد على باشا» يصفه بهذا على الرغم من الموقف المعادى منه لأسرة محمد على، وسنده فى هذا الوصف أن محمد على لم يكتف بأن يؤسس المعاهد والمدارس العلمية بمصر ليتلقى فيها المصريون العلوم التى تنهض بالمجتمع المصرى، بل اعتزم أن ينقل إلى مصر معارف أوربا وخبرة علمائها ومهندسيها ورجال الحرب والصنائع والفنون فيها، وأراد أن تضارع مصر أوربا فى مضمار التقدم العلمى والاجتماعى، فقصد من إرسال البعثات تكوين فئة من المصريين المثقفين لايقلون عن مثيلهم فى تلك البلاد (٩) .

ومن ناحية أخرى أراد محمد على أن تجد مصر من خريجى هذه البعثات كفايتها من المعلمين فى مدارسها العالية والقواد والضباط لجيشها وبحريتها ومهندسيها والقائمين على شئون العمران فيها وإدارة حكومتها، لكى لا تكون مع الزمن عالة على أوربا من هذه الناحية.

ولو تأملنا مليا فى العصر الذى نشأت فيه هذه الفكرة واختلجت فى نفس محمد على لشاركنا الرافعى عجبه لمنهج محمد على فى التفكير، وكيف أنبت هذا المشروع، ففى ذلك العصر لم يفكر حاكم شرقى ولا حكومة شرقية فى ايفاد مثل هذه البعثات، وهذه تركيا وسلطانها كان

يملك من الحول والسلطة أكثر مما يملك محمد على، لم تفكر حينذاك أصلا فى إيفاد البعثات التعليمية إلى المعاهد الاوربية، «فصدور هذه الفكرة فى ذلك العصر وفى الوقت الذى كان فيه محمد على مشغولا بمختلف الحروب والمشاريع والهواجس، يدل حقيقة على عبقرية نادرة وهمةعالية»(١٠) .

وقد قال محمد على للدكتور (بورنج) – مندوب الحكومة الانجليزية– : «إن أمامى الشىء الكثير لأتعلمه وكذلك شعبى، فأنا مُرسل إلى بلادكم أدهم بك (ثانى مدير لديوان المدارس) ومعه خمسة عشر شابا مصريا ليتعلموا ما يمكن لبلادكم أن تعلمه، فعليهم أن ينظروا إلى الأشياء بأنفسهم وأن يمرنوا على العمل بأيديهم، وعليهم أن يفحصوا مصنوعاتكم جيدا وأن يكشفوا عن أسباب سبقكم ورقيكم، حتى إذا ما أمضوا وقتا كافيا فى بلادكم عادوا إلى بلادهم وعلموا شعبى»(١١) .

إن هذا النص الهام يدل على توافر وعى لدى الحاكم بنوعية التعليم الجديد المطلوب، فهو تعليم لايكتسب من بطون الكتب وحدها ولكن لابد من المباشرة والممارسة، وهذا التعليم ليس مجرد (إضافة) للمتعلم وإنما لابد أن تظهر قيمته الاجتماعية ووظيفته فى حركة النهضة، فنحن متخلفون عن أوربا، ولابد للتعليم أن يكشف عن العوامل المسئولة عن هذا التخلف، وتلك التى أدت إلى التقدم الأوربى حتى يمكن لمصر أن تنتقل بالفعل من زمرة الأمم المتخلفة إلى زمرة الأمم المتقدمة.

ولأن حركة النهضة كانت على قدر كبير من الضخامة، ولأن الحروب متعددة وكثيرة، كان لابد من الحرص على الانفاق على مثل هذه البعثات بحيث لاينزلق المبعوثون أو المشرفون عليهم فى مظاهر الترف والاستهلاك التى تعج بها المدن الأوربية، وخاصة بالنسبة لهذا النفر ممن جاء من بلاد حرمت وتأخرت بالنسبة لمظاهر الاستهلاك والحياة الحديثة. ومن هنا نجد أن محمد على يكتب إلى مختار (بك) مدير ديوان المدارس بصدد برامج الدراسة بمدرسة المهندسخانة «إن التعليم لايجب أن يكون صوريا، وان جنابه العالى لم يرسل حكاكيان (مدير المدرسة) ليكون لوردا فى أوربا، بل ليعود ويعلم أمثال هؤلاء التلاميذ ولينفع الأمة والبلاد، ويخطره حكاكيان بوجوب التدريس لهم بجدية ورغبة صادقة والا أهلك تحت العصا» (١٢).

فالابتعاث إذن لم يكن للوجاهة الاجتماعية ومجرد التنعم بميزاته تمتعا شخصيا، وانما لابد من أن يعود العائد بالدرجة الأولى على المجتمع متمثلا فى التلاميذ الذين يعلمهم هؤلاء المبتعثون بعد عودتهم سواء عن طريق عملية التدريس نفسها أو عن طريق مايترجمون لهم من كتب، فالعمل التعليمى حتى يكون مثمرا لابد أن يؤخذ بجدية، ولايمكن أن يكون متقنا إلا إذا تم برغبة، لا رغبة ظاهرية مفتعلة وانما رغبة صادقة صادرة من القلب.

ونتوافر لدينا المعلومات الدقيقة عن التكوين القومى والعرقى

والاجتماعى وخصائص هذه البعثات، وان بعثة عام ١٨٢٦، التى تألفت فى معظمها من الأتراك والأرمن، مع أقلية من المصريين - من بينهم إمام البعثة الشيخ رفاعة الطهطاوى - كانت تتكون فى جوهرها من الأعيان وأتباعهم. ومن بين ٤٤ طالبا كان ستة فقط يدرسون القانون والادارة وعلم السياسة، أما الآخرون فقد تخصصوا جميعا فى علوم وفنون الحرب والهندسة [١٣] . وبين عامى ١٨٢٨ و١٨٣٦ نجد ١٠٨ طلاب (منهم ٢٦ فى بريطانيا و٤ فى فيينا، والآخرون فى فرنسا)، ونلاحظ التخصصات التالية: ٧ للصناعات، و١٤ للبحرية ، ٨ للعلوم، ١٢ للطب (هذا عن المجموع الكلى لبعثة ١٨٣٢ المعروفة بالبعثة الطبية الكبرى والتى اختارها كلوت بك، والتى سوف تؤسس فيما بعد مدرسة الطب فى مصر) ٢ للطب البيطرى ، ٢ للإدارة.

اما الفترة بين ١٨٣٧ و١٨٤٣ فإنها تمثل بداية الانطواء. فى الوقت الذى بدأ فيه العدوان الأوربى ضد محمد على، ويقدر عبدالله النديم مجموع البعثة بأربعين يخصم منهم كما هى الحال بالنسبة لمجموع الأرقام السابقة - ١١ نجارا وأربعة فنيين فى المناجم بعثوا إلى بريطانيا لتعلم نسج الحرير واستخراج الفحم. اما بالنسبة لعام ١٨٤٤، فإن أكبر بعثة - الأرقام تتراوح بين ٦٥ و ٧٠ طالبا - سافرت إلى فرنسا، وكان أعضاؤها من شباب أسرة الوالى - ومن ثم جاءت تسمية «بعثة الأنجال» التى أطلقها على مبارك - وأبناء بعض كبار رجال الدولة

وألمع تلاميذ التعليم الحديث. وكان الهدف ذا دلالة: فهى بعثة عسكرية بالدرجة الأولى، وعدد قليل منها لدراسة علوم أخرى، وبوجه خاص ٩ لدراسة الإدارة (١٨٤٨) و١٥ لدراسة الطب، كما سافرت أربع بعثات أخرى أقل أهمية بين ١٨٤٥ و١٨٤٧، الأولى والثانية سافرتا إلى فيينا وباريس: ٨ طلاب لدراسة الحقوق والطب، أما البعثتان الأخريان فقد سافرتا عام ١٨٤٧ بصفة خاصة إلى بريطانيا وكانتا تتألفان من ٣٦ طالبا يدرسون العلوم البحرية والهندسية، وقليل من أعضائها سافر إلى فرنسا (١٩) .

العلوم الأوربية الحديثة بالعربية :

الكتب على وجه العموم يمكن أن تمثل بالنسبة المجتمع بصورة ما (مصرفا) يودع فيه معارفه وفنونه المكتوبة وآدابه وثقافته. وهى من ناحية أخرى صورة المستوى العقلى الذى عليه المجتمع، والمجتمع المتخلف لايكاد يملك رصيدا فى المصرف يتيح له فرصة السحب للاستثمار والانفاق، ومن هنا فإن عملية التطوير والتحديث التى قادها محمد على لم تجد بين يديها (مصرفا) يمتلىء بالرصيد المعرفى الثرى الضخم الذى يمدها بطاقة الحركة والتسيير، فكان أن أيقن أنه لابد من نقل العلوم الحديثة من أوربا إلى اللغة العربية حتى يتيسر للمصريين أن يقفوا على المستوى المتقدم من المعرفة فينهلوا منه ما يعينهم على المساهمة الفعالة فى بناء المجتمع الجديد.

من هنا كان محمد على يرى أن أول واجب على أعضاء البعثة عند عودتهم، ترجمة كتب العلوم التى درسوها فى أوربا، فكان أول عمل يسند إليهم، امدادهم بالكتب، والتنبيه عليهم بسرعة ترجمتها، وكانت الحكومة تعلق على أعمال الترجمة أهمية كبرى، لكى تظفر بأكبر عدد من الكتب المترجمة فى أقل زمن، حتى أصبحت الترجمة تشغل الموظفين عن أعمالهم، ثم ظهر أن بعض المترجمين لم يكن لهم حذق اللغات الأجنبية والعربية، والقدرة على التحرير والكتابة، مايمكنهم من ترجمة ما عهد به إليهم ترجمة صحيحة. فدعاه ذلك إلى التفكير فى حل يخفف عن أعضاء البعثات هذا العبء، ويضمن وجود طبقة من العلماء الأكفاء فى الآداب العربية وفى آداب اللغات الأجنبية، ليضطلعوا بمهمة تعريب الكتب الأجنبية وليكونوا صلة بين الثقافة العربية والغربية وينهضوا بالأداة الحكومية فيما يعهد به إليهم من المناصب[١٥] .

وهنا عرض رفاعة الطهطاوى على محمد على أن يؤسس مدرسة ألسن، يمكن أن تؤدى للوطن هذه الخدمات، ويستغنى بها عن الدخيل، وقد تقرر إرسال رفاعة «ومعه حكيم لانتقاء التلاميذ المطلوبين» واختار لها رفاعة التلاميذ من مدارس الأرياف والأقاليم ومن طلبة الأزهر، بلغ عددهم فى بداءة عهدها خمسين تلميذا، وجعل مقرها (بالسراى) المعروفة ببيت (الدفتردار) بحى الازبكية حيث كان بعد ذلك فندق شبرد (جراج الجمهورية الآن!!) وكانت بجوار قصر محمد بك الألفى الذى سكنه من بعده بونابرت ثم محمد على [١٦] .

ونقرأ فى خطبة الطهطاوى بحفل تخريج الدفعة الأولى منها عام ١٨٣٩ عن قصده من انشائها «ولايخفى أن أصل تصدينا لإنشاء هذه المدرسة: حب إيصال النفع إلى الوطن - الذى حبه من الإيمان - وتقليل التغرب فى بلاد أوربا، حيث لايتيسر لكل إنسان، والنصح فى الخدمة». وكانت تسمى أول ما افتتحت سنة ١٨٣٥ (سنة ١٢٥١ هـ) (مدرسة الترجمة) ثم تغير اسمها بعد ذلك إلى (مدرسة الألسن).

ولقد كان رفاعة يعمل فى هذه المدرسة عمل أصحاب الرسـالات لا عمل الموظفين، وكما يقول على مبارك: «فلقد كان دأبه فى (مدرسة الألسن)، وفيما اختاره للتلامذة من الكتب التى أراد ترجمتها منهم، وفى تآليفاته وتراجمه خصوصا، أنه لايقف فى ذلك فى اليوم والليلة على وقت محدود، فقد كان ربما عقد الدرس للتلامذة بعد العشاء، أو عند ثلث الليل الأخير، ومكث نحو ثلاث أو أربع ساعات على قدميه فى درس اللغة أو فنون الإدارة والشرائع الإسلامية والقوانين الأجنبية.. وكذلك كان دأبه معهم فى تدريس كتب فنون الأدب العالمية .. ومع ذلك كان هو بشخصه لايفتر عن الاشتغال بالترجمة والتأليف »(١٧) .

وكانت مدرسة الألسن ملتقى ثقافة الشرق بالغرب، تجمع بين دراسة ماعرفته مصر من الفقه واللغة والأدب، فى كتب أزهرية يدرسها رجال الأزهر، وبين دراسة اللغة الأجنبية والأدب والنحو والقصص والتاريخ الغربى، حتى إذا ظفر التلاميذ بنصيب موفور من هاتين الثقافتين، مضوا ينقلون إلى بنى وطنهم الثقافة الغربية، ممثلة فى تلك

الكتب التى ترجموها، فى كل فن وعلم بمهارة وصدق يهتدون بنور مثلهم وأستاذهم رفاعة، قال عنهم قدرى باشا: «وبأنفسهم، وبالكتب العلمية التى ترجموها، ساعدوا على نشر أفكار الرقى، والمدنية بين أهل البلاد، وانتفعت بهم الحكومة، فى المناصب الإدارية العالية وفى وظائف الترجمة، ومنهم من انقطعوا للتعليم، وبفضل مجهودهم، تعلم آلاف من أهل البلاد الفرنسية أو الانجليزية أو الايطالية[١٨].»

وهكذا نشأت حركة ترجمة، لم يكن هدفها ترجمة الكتاب أى كتاب، وإنما كان هدفها ترجمة الكتب المدرسية بالذات، فقد نشأت حركة ترجمة الكتب لا من حيث هى معرفة كما حدث فى المجتمع العربى فى صدر الاسلام، ولكن طلبا لوسيلة أخرى تنشىء جيلا من شباب الأمة، ولذلك انصبت حركة الترجمة حول الكتاب المدرسى. وكما تركزت حركة الترجمة فى صدر الإسلام حول الكتاب، أى كتاب، تركزت فى النصف الأول من القرن التاسع عشر حول الكتاب المدرسى بالذات [١٩] .

. وقد شرع محمد على بالفعل فى جمع الكتب من مختلف البلدان، وأخذ يوزع منها ما يصلح للتدريس فى مدارسه على المترجمين لترجمته حتى تكون بأيدى التلاميذ والأساتذة على السواء طائفة من الكتب التى لم يكن لهم غنى عنها. كما صار ينتقى كتبا أخرى يريد أن تترجم له خاصة. ويذكر (انطوان بيترونى) أن الباشا كلف عضو البعثة الأول عثمان نور الدين بأن يحضر من الكتب الفرنسية ما يبلغ ثمنه حوالى

ألف رويل، على أن تبحث هذه الكتب فى أصول العلوم والفنون والاقتصاد السياسى.

القاعدة الشعبية للتعليم:

للتعليم مستواه الأولى الذى يتعلق بالقدر الضرورى من المعرفة اللازم لإمكان التعامل مع الناس ومع الطبيعة. وهو من أجل هذا يسمى (بالتعليم الشعبى) حيث أنه يتجه - أو هكذا المفروض - إلى (الكافة). وهو من أجل ذلك أيضا يسمى أو يعتبر (قاعدة) هرم التعليم اذا شبهنا مستويات التعليم المختلفة وتدرجها بالهرم وتدرجه من أسفل إلى أعلى.

وعلى الرغم من هذه الأهمية التى يحتلها التعليم الشعبى فى التقدير التربوى العلمى وفى التقدير الاجتماعى، فإن حركة النهضة عند محمد على لم تضعه فى الاعتبار الأول. وفى ذلك ملمح لاتخطئه عين يشير إلى سبب من الأسباب (الداخلية) التى ساعدت على انهيار صرح مشروع النهضة عندما تعرض للضرب من الخارج. فلقد أراد محمد على أن يبدأ مشروع تطوير التعليم من أعلى.. من التعليم العالى، لأنه يريد أن يرى ثمرة المشروع فى حياته، وفات على النظرية العبقرية التى تميز بها فى كثير من المظاهر أن تبين له تلك البديهية، لا البشرية فقط وإنما المادية كذلك، إن مبدأ البناء من أعلى، فى التعليم بصفة خاصة، لا يتيح الفرصة للبناء التعليمى أن يقوم على قاعدة راسخة لاتوفر له قوة الصمود وإمكانية الوقوف والشموخ فحسب، بل تمده بأسباب الاستمرار والحياة.

والغريب حقا أن محمد على كان يعرف تمام المعرفة مدى انتشار صورة من صور التعليم الشعبى فى مختلف انحاء البلاد متمثلة فى الكتاتيب بحيث تبدأ عملية التحديث والتطوير بتغيير هذه الصورة من الشكل السائد الى الشكل الجديد المبتغى، لكنه صرف النظر عن هذا السبيل مبقيا له على حاله ليستحدث نمطا جديدا على الطراز الغربى الحديث فيما سمى (بمكاتب المبتديان) وهى تماثل المدرسة الابتدائية الآن، ومن هنا تجيء هذه التسمية (المبتديان) نسبة إلى الابتداء.

والدارس لمناهج التعليم فى المدارس الابتدائية الحديثة فى تلك الفترة سوف يجد إنها لم تستطع أن تتخلص من ظلال التعليم الدينى الذى كان قائما فى الأزهر ومعاهده، فهل كان ذلك وعيا من محمد على بضرورة أن يتعلم الأطفال فى هذه المرحلة المبكرة العلوم الحديثة جنبا إلى جنب مع علوم البلاد الأصلية التى تتصل بعقيدة الأمة وتراثها؟ الحق أننا لانميل إلى الاجابة بالايجاب على هذا التساؤل استنادا إلى كثير من الشواهد التى لايتسع المقام لها هنا، ونرجح أن ذلك إنما تم اضطرارا، ذلك لأن تقاليد الأزهر كانت قوية ولم يكن ثم غيرها فى مصر إذ ذاك، وبعض المصريين الذين أشرفوا على التعليم فى ذلك الوقت أنفقوا صدر شبابهم فى الأزهر. هذا إلى أن الأزهر قد أمد مدارس الحكومة بكثير من مدرسيها لتدريس علوم اللغة والدين. والواقع أن الحكومة قد أنشأت مكاتبها، ولم يكن أمامها من كتب الا كتب

الأزهر الموضوعة منذ عصور بعيدة، فكان طبيعيا أن تعتمد الحكومة على هذه الكتب مع بعدها بعدا تاما عما يجب أن يتوافر لكتب التلاميذ من سهولة فى اللفظ وسلامة فى التعبير واعتماد على الفكر ونظر الى خصائص الطفل من جهة سنه وقدرته العقلية. ومن هذه الكتب التى كانت مستعملة فى المدارس الابتدائية فى ذلك العهد الأجرومية والكفراوى وهو شرح الأجرومية وشرح ابن عقيل وكلها فى الصرف والنحو، ثم ألغى تدريس الكتابين الأخيرين وحل محلهما كتاب (السنوسية) فى التوحيد [٢٠] .

على أن الحكومة كانت جادة فى أن تستعين بما يوضع أو يترجم من كتب (حديثة)، ومن ذلك ما كتبته لوكيل لها بلندن بأن يرسل اليها (كتبا مطبوعة مؤلفة لصغار التلاميذ بحيث تميل أذهانهم إليها) وهو ما تم فعلا بعد ذلك.

وبدأت الحكومة تدرك أن الغرض من المكاتب (المدارس الابتدائية) ليس القراءة والتعليم فقط، بل هى «مراكز للإنسانية والتربية أيضا» ، وبهذه الروح أزمعت الحكومة رفع المستوى الأدبى لهذه المكاتب. وكان تلاميذ المكاتب يفترشون وقت الدرس «أنخاخا» من الحلفاء فأمر الديوان بأن يستبدل بها مقاعد من خشب يجلسون عليها، وكان التلاميذ يفترشون لنومهم الحصر والسجاجيد فاستبدل بها سرر من حديد، وبعد أن كان تلاميذ المبتديان لايتذوقون اللحم إلا يوم الجمعة من كل

أسبوع، ولايتناولون فى طعامهم الا العدس والفول، أمر الديوان ان يطعموا من اللحم والخضر يومى الاثنين والخميس من كل أسبوع، ولما رئى أن ملابس التلاميذ التى فرضتها لهم الحكومة لاتقيهم برد الشتاء، قرر الديوان أن يصرف لكل منهم فى كل عام (صديريان) من البفتة (٢١) .

ومع إقرارنا بحيوية مثل هذه المسائل من حيث تهيئتها أسسا تمكن من حسن التعليم، إلا انها تظل فى دائرة الشكل والمظهر، أما المضمون، مادة وطريقة فقد ظل يغلب عليه كثير مما يسود المعاهد الأزهرية، ومن ثم ظهرت الحاجة ماسة الى طرق (جديدة) ورجال (جديدين).

أما الرجال فقد وجدتهم الحكومة من خريجى بعثاتها أو بعض مدرسيها (القدامى) الذين عرفوا (بالتجديد) فاعتمدت عليهم. أما الطرق الجديدة فلم يكن عندها منها شىء، فولت وجهها شطر أوربا ونظم التعليم الأوربى تقتبس منها مايتفق وأغراضها الجديدة. وقد ولت الحكومة هذه المرة وجهها نحو التعليم الانجليزى واقتبست من نظمه الطريقة المسماة طريقة (لانكستر) أو تعليم العرفاء (أو القلفوات)، وأثرت الحكومة أن تجربها أولا فى مكتب ألحق بمدرسة المبتديان اسمته (المكتب المستجد)(٢٢) .

ولما نجحت التجربة آثرت الحكومة تعميمها بعض الشىء فصدر الأمر العالى بإنشاء مدرسة فى كل قسم من أقسام القاهرة الثمانية

«حسب الأصول الحديثة المرعية فى أوربا» ولكن لم تمض شهور على العام الذى طبق فيه (١٨٤٧) حتى عاجلها الفناء.

ولعله من المفيد أن يقف القارىء على شهادة الدكتور (بورنج) الذى أوفدته الحكومة الانجليزية لكتابة تقرير عن أحوال مصر زمن محمد على. وهذه الشهادة نتيجة زيارات قام بها الرجل لعدد من المدارس:

- فى حلوان: وجدت فى مدرسة حلوان سبعة وتسعين تلميذا. وقد أخبرنى رئيسها أن الفلاحين أرسلوا أبناءهم باختيارهم، وكان من الممكن أن يكون لديه عدد أكبر لو اتسع البناء ولم يكن المكان أحسن بكثير من كوخ كبير من أكواخ الفلاحين. فقد كان مؤلفا من طابقين، ولم تكن الأرض مغطاة بألواح من الخشب، هذا الى أن حجرات النوم (حيث كانت كل المدارس داخلية) كانت مظلمة رديئة التهوية. غير أن المكان فى مجموعه كان أجلب للراحة من تلك الأبنية التى يقيمها الشعب من الطين لسكناه (٢٣) .

- جرجا: زرت المدرسة الابتدائية فى جرجا ، وبها نحو مائة طفل، كانت ملابسهم خيرا من ملابس الأهالى عامة، وقد قال رئيسها أن الأطفال جاءوا اليها بارادتهم، لأن حصولهم على الملبس والمسكن بالمجان دافع فيه كل الكفاية. وقد اختبرت بعض الصبية فوجدتهم يقرءون العربية على نحو مرض، غير ان الحاجة الى كتب أولية هى أظهر وجوه النقص فى هذه المدرسة، كما هو الشأن فى سائر المعاهد

العلمية. وليس هناك رأى عام يعاضد تلك المعاهد أو يهتم بنجاحها واصلاحها، بل يتوقف كل شيء على تدخل ديوان المدارس.

عسكرة التعليم:

كان امتلاك (القوة) مسألة حيوية بالأساس بالنسبة لمحمد على نظرا للظروف الرديئة والمتشابكة والقوى المتصارعة التى أحاطت به، فضلا عن أن مشروع النهضة الذى حلم به ماكان يمكن أن يقوم فى مثل مصر فى أوائل القرن التاسع عشر إلا بامتلاك عناصر (القوة) ذات الأضلاع الثلاثة: العلم - الجيش - المال ، ولا نبالغ فى شيء إذا قلنا أن (القوة المسلحة) كانت هى الأساس ، حتى اننا لانظن أن هناك مؤسسة نالت من محمد على من العناية مثلما نالت هذه المؤسسة.

ويكفى دليلا على مبلغ تلك العناية أن منشآت محمد على المختلفة متفرعة عن المؤسسة العسكرية. فالفكرة فى تلك المنشآت من حيث التأسيس والاستحداث انما هى استكمال حاجات الجيش. فهو الأصل وهى التبع، فتقرير محمد على مثلا بإنشاء مدرسة الطب يرجع فى الأصل إلى تخريج الأطباء الذين يحتاج اليهم الجيش، وكذلك دور الصناعة ومصانع الغزل والنسيج كان غرضه الأول منها توفير حاجات الجيش والجنود من السلاح والذخيرة والكساء، واقتضى إعداد الأماكن اللازمة لإقامة الجنود بناء الثكنات والمعسكرات والمستشفيات، واستلزم تخريج الضباط إنشاء المدارس الحربية على اختلاف أنواعها، وكذلك

المدارس الملكية كان الغرض الأول منها تثقيف التلاميذ لإعدادهم على الأخص لأن يكونوا ضباطا ومهندسين. وإرسال البعثات الى أوربا كان الغرض الأول منه توفير العدد الكافى من الضباط ومن الأساتذة والعلماء والمهندسين ممن يتصلون عن بعد أو قرب بالأداة الحربية. صحيح أن هذه المنشآت وغيرها كان لها أغراض عمرانية أخرى، لكن خدمة الجيش كانت أول ما فكر فيه محمد على [٢٤] .

وقد رأى محمد على فى مستهل حياته العسكرية ما يكفى لاقناعه بتفوق فنون الحرب الأوربية على مثيلاتها فى بلاد الشرق. فقد حارب بنفسه ضد الجيش الفرنسى فى مصر، وانطبعت فى ذهنه صورة رائعة عن قيمة العلوم العربية، الا أن إدخال التنظيم الغربى فى جيوش البلاد أسفر عن نتائج أخرى على جانب كبير من الأهمية ، ذلك بأنه لم يكن هناك معدى أن يتم الأخذ بهذا التنظيم الغربى الجديد لتطبيق العلوم الميكانيكية والاستفادة من التعليم وفقا لتعليقات الدكتور بورنج نفسه، واستخدام المعارف الطبية، فضلا عن ادخال نظام لحمته الطاعة وسداه احترام المرؤوسين لرؤسائهم، فإن تحويل افراد الجيش من أقوام شاعت فيهم روح التمرد والفوضى الى جماعة من الجنود دربت تدريبا منظما على الطاعة والنظام فى مختلف المراحل، كان فى حد ذاته، إقرارا لمبدأ من مبادىء النظام العسكرى، لم يلبث أن شمل التعليم كله[٢٥] .

وكانت أول خطوة خطاها محمد على على طريق إنشاء الجيش

الحديث هو أنه فكر فى اعداد ضباط هذا الجيش، فقدم للكولونيل سيف، الضابط الفرنسي الشهير الذى خدم فى جيش محمد على وأصبح يسمى (سليمان باشا الفرنساوى) فى عام ١٨٢٠ أربعمائة من مماليكه، وذلك ليدربهم على الطريقة الحديثة فى استعمال الأسلحة والنظام العسكرى، ومن ثم حذا كبار المصريين حذو محمد على فقدموا عددا من مماليكهم لذلك الغرض، فبلغ عدد هؤلاء جميعا ألفا من الشبان المماليك الذين تكونت منهم نواة الجيش المصرى الحديث الذى سعى محمد على لإعداده. ولكى يبعدهم محمد على عن أسباب اللهو الموجودة فى القاهرة ويحملهم على تعود الحياة النظامية أمر بارسالهم الى أسوان التى جعلت المركز العام للتعليم الجديد، وقد اختيرت لهذه المهمة لخلوها من الملاهى التى تشغل بال الشباب، وبذلك يتفرغ هؤلاء الشبان الذين وضع المستقبل بين أيديهم للمهمة التى وجهوا اليها. وتكون التجربة بهذه الصفة السرية بمنجاة من شماتة الأعداء إن هى أخفقت(٢٦) .

وكان قد تم انشاء أربع ثكنات كبيرة لتكون مأوى لهؤلاء التلاميذ وفى نفس الوقت تكون مدرسة يتلقون فيها مبادىء العسكرية الجديدة فى أن واحد. وبدأ الضابط سيف ومعاونوه يدربونهم على فنون الحرب، وأسند محمد على مهمة الاشراف على القوة الجديدة الى ابنه إبراهيم الذى لم يجد غضاضة فى أن ينضم الى صفوف الذين يتم تعليمهم كواحد منهم (٢٧) .

وقد انتشرت المدارس العسكرية فى مصر بعد انشاء مدرسة أسوان التى نقلت بعد فترة قصيرة، ومن هذه المدارس:

- مدرسة الفرسان بالجيزة (٢٨): وجاء انشاؤها عندما رأى إبراهيم باشا أثناء حرب المورة نظام الخيالة الفرنسيين، فشرع فى تشكيل فرقة على النظام الأوربى واستدعى لهذا الغرض عددا من المعلمين الاوربيين ، وأنشئت المدرسة فى قصر مراد بك بالجيزة وأخذ تلاميذها يتعلمون مناورات الفرسان وحركات المشاة ويلبسون أكسية تطابق ملابس القبعة، وكانت المدرسة تتبع نظـام مدرسة (سومور) الحربية بفرنسا إلا بعض تعديلات طفيـفة استلزمتها الظـروف المحلية.

- مدرسة الموسيقى العسكرية (٢٩): واتساقا مع نهج محمد على فى اتخاذ النموذج الأوربى العسكرى أنشأ فى الخانكة معهدا لتعليم الموسيقى العسكرية. لكن الدكتور كلوت بك لاحظ أن برنامج المدرسة قام على قاعدة خاطئة؟ ذلك إنه تضمن نقل الموسيقى الاوربية بنغماتها وأناشيدها الاوربية، إلى نغمة شرقية لم تتعود الألحان الاوربية. فلم تؤثر فى نفوس التلاميذ التأثير الفنى المطلوب ولم تتحرك لها قلوبهم، وان الواجب كان يقضى باحضار فنانين عارفين بالموسيقى العربية ليؤلفوا منها ومن الألحان الاوربية موسيقى خاصة تتأثر لها نفوس المصريين.

- مدرسة السوارى: يلتحق بهذه المدرسة: أولا ، ضباط يعنون ليكونوا معلمين بالجيش.

ثانيا: تلاميذ من المدارس التجهيزية (الثانوية).

ثالثا: جنود من الشبان ليكونوا ضباط صف وأمراء الايات و«بروجية»، وعلى كل آلاى من الفرسان والمدفعية الراكبة من آلايات الحرس والجيش أن يرسل فى كل عام ضابطا الى مدرسة السوارى، أما بلوكات المدفعية المشاة (على العربات) وسلاح المهندسين والمهمات فترسل كل سنتين ضابطا برتبة ملازم لاتقل سنه عن الثلاثين، ويجب أن ترشحه هيئة الضباط للمفتش العام، وأن يكون هذا الترشيح راجعا الى كفايته وحسن مسلكه، ويقضى هؤلاء الضباط سنتين أو ثلاث سنوات على الأكثر فى مدرسة السوارى، وعليهم أن يستحضروا معهم خيولهم، وأن يظلوا تحت الاختبار ثلاثة أشهر يقبلون فى أثنائها بالمدرسة رسميا.

أما تلاميذ المدارس التجهيزية فعليهم أن يجتازوا مايعقد لهم من امتحانات مبدئية. ومدة الدراسة ثلاث سنوات أو أربع على الأكثر(٣٠) .

ولم تكن المسألة تقف عند حدود انشاء مدارس عسكرية، وإنما أصبحت (الطريقة العسكرية) منهجا فى التفكير وفى الحياة التعليمية، فالمعلمون يصنفون فئات وفقا لرتب عسكرية، والأغذية توزع على

التلاميذ والمعلمين. كل هذا فى التعليم غير العسكرى، وفقا للتصنيف العسكرى، بل إن تقسيم الفصول والتلاميذ يتم بالنظام العسكرى أيضا. أما نظام العقوبات ، فقد ماثل ما يتم فى المعاهد العسكرية.

النزعة العملية والتطبيقية:

وإذا كان السبيل هو بناء (القوة)، فلم يكن للتعليم بحالته التى تقف به عند حد السبحات الخيالية والتأملات العقلية البحتة والاجترار الفكرى، والسير على نهج التقليد، والازورار عن الالتحام بمشكلات الواقع وحركة الحياة، أن يعين على أن يبث الحياة «الحديثة» فى خلايا المجتمع المصرى، ومن هنا كانت الوجهة التى اتجهت إليها اهتمامات محمد على أن يحقق تلك الأمنية الغالية التى عبر عنها الشيخ حسن العطار عندما قال إن مصر لابد لها من أن تتغير وأن سبيل هذا التغيير لايكون إلا بأن نعلم فى مصر من العلوم ما ليس فيها. والذى لم يكن قائما فى مصر فى مطلع القرن التاسع عشر هو العلوم الطبيعية والرياضية بمنجزاتها الحديثة، بل حتى هذا التناول العلمى للدراسات الإنسانية من تاريخ وجغرافيا واقتصاد وإدارة، فضلا عن افتقاد معظم إن لم يكن كل المجالات ذات النزعة التطبيقية مثل الزراعة والطب والهندسة والصيدلة.

ويبدو لنا أن أول ما فكر فيه محمد على من المدارس العالية مدرسة الهندسة، وهذا يدل على الجانب العملى فى تفكيره. فإنه رأى البلاد فى

حاجة إلى مهندسين لتعهد أعمال العمران فيها. فبدأ بتعليم الهندسة. وظاهر مما ذكره الجبرتى فى حوادث سنة ١٢٣١ هـ / ١٨١٦ م أن أول مدرسة للهندسة بمصر يرجع تأسيسها إلى تلك السنة، وذلك أن أحد «أبناء البلد» على حد تعبير الجبرتى واسمه حسين شلبى عجوة، اخترع آلة لضرب الأرز وتبييضه، وقدم نموذجا إلى محمد على، فأعجب بها وأنعم على مخترعها بمكافأة. وأمره بتركيب مثل هذه الآلة فى دمياط. وأخرى فى رشيد، فكان هذا الاختراع باعثا لتوجيه فكره إلى إنشاء مدرسة للهندسة، فأنشأها فى القلعة (٣١).

ولما كانت النظم والمؤسسات الحربية والاقتصادية والتعليمية الحديثة التى أدخلها محمد على فى مصر محتاجة إلى (إدارة) معقدة ومنظمة معها تسهر عليها وتوفر لها أسباب القوة والنجاح، وتمكن الحكومة - حكومة محمد على - من أن تبسط عليها من إشرافها الدقيق مايتيح لها أن توجه هذه النظم والمؤسسات إلى الطريق التى تبغى، فلم يكن بد للحكومة من إنشاء مدارس لتخريج الموظفين الذين يقومون على مانظمت الحكومة من «دواوين» و«مصالح» و«أقلام»، وكانت مدرسة (الإدارة الملكية) من المدارس التى أنشئت لهذا الغرض وكان ذلك فى عام ١٨٣٤ م - ١٢٥٠ هـ (٣٢) .

وعلى الرغم من شدة عناية محمد على بإنجاح الصناعة فى مصر، لم يغفل أن ثروة البلاد تقوم قبل كل شىء على الزراعة. وأنه إذا كان

يريد تنمية موارد الثروة فى مصر فعليه أن يعنى بترقية الزراعة فيها، ولاشك أن مجال الاصلاح فى ذلك المجال متسع وخاصة بالنسبة لحاكم طموح مثل محمد على.

والمحاولة الحقة لوضع الزراعة فى مصر على قواعد علمية حديثة تتمثل فى تلك المؤسسات التعليمية الزراعية التى أنشأها محمد على فى سنين مختلفة من حكمه الطويل، وألحق بها بضعة نفر من التلاميذ يدرسون الزراعة من الوجهتين العلمية والعملية، حتى إذا انقلبوا إلى أهلهم كانوا مبشرين بالطرق الحديثة فى استغلال أرضهم على نحو يحقق أغراض الحكومة من ذلك الاستغلال. وكانوا عونا للحكومة فيما تنهض من مشروعات الزراعة(٣٣) .

واذا كان النظام الصناعى فى مصر لم يقدر له من النجاح ما كان يأمله محمد على، فليس هنا مجال البحث عن أسباب ذلك، وكل مانرمى إليه هو أن المصانع التى أنشأها كانت (مدارس) لتعليم الصناعات التى أراد إدخالها فى مصر، حتى لقد روى عنه انه قال لمندوب الحكومة الانجليزية أن غرضه «تعويد المصريين على الصناعة وليس انتظار الربح»، ولذلك فهو مستمر فى طريقه برغم مايلاقى من خسارة. وقد سهل قيام المدارس بمهمتها (كمدارس صناعية) إنها كانت تحت إشراف ديوان المدارس (٣٤) .

وعلى الرغم من الصعوبات الجمة التى واجهت الحكومة فى سبيل

تعليم المصريين مثل هذا اللون الجديد، وعلى الرغم من الوسائل المتعددة التى جمعت بين الترغيب والترهيب للحصول على العدد اللازم من الطلاب، على الرغم من هذا كله، فقد كانت الحكومة ترى أن المدارس «لتعليم القراءة والكتابة والعلوم وليست لتعليم الصنائع»، وأن المصانع يجب أن تأخذ كفايتها من التلاميذ المتأخرين فى دراستهم «بعد استرضاء أهاليهم» والا فمن «أولاد الفقراء».

وقد أنشأت حكومة محمد على مدارس صناعية يتعلم فيها التلاميذ مختلف الصناعات والغرض منها تخريج رؤساء من الصناع الحاذقين يحلون محل الأجانب تدريجيا. ولكن أكثر هذه المدارس لم يقدر لها أن تعيش طويلا، فقد أنشئت لتحقيق أغراض عاجلة دفعت اليها حاجة ملحة مؤقتة. ونستثنى من ذلك (مدرسة العمليات) التى كان لها تاريخ حافل (٣٥) .

وتثير المدارس الطبية التى أنشئت فى ذلك العهد اهتماما خاصا لكثرة الأوهام التى كان من الضرورى التغلب عليها، حتى أمكن انشاء تلك المدارس. فعندما اعتزم محمد على أن يدخل النظام العسكرى المعمول به فى أوربا، واستخدم لتوطيد أركان هذا النظام الغربى ضباطا من الافرنج جمهرتهم العظمى من الفرنسيين، وجد نفسه مسوقا بحكم الضرورة الى تهيئة وسائل الاسعاف الطبى للجنود، وسرعان ما اعترف لما له من قيمة وخطر. غير انه اتضح أن النفور من

قبل المسلمين من مس الموتى، أو بالأحرى من تشريح جثثهم، يقيم صعوبات لا يمكن تذليلها. ولكن المثابرة الدائبة من (كلوت بك) ومساعديه. ذللت الكثير من العقبات أمام التعليم الطبى[٣٦].

ولعل مايبين خطورة ما واجهه كلوت بك، أن أحد التلاميذ أتى إليه في وقت الدرس الخاص بالتشريح وقدم له عريضة، فبينما هو يتأمل فى مضمونها اذا بالتلميذ يطعنه بخنجر فى جمجمته فلم يصبه فضربه ثانية بجوار قلبه، ومن حسن الحظ لم يصب الدكتور كلوت لكونه ثنى ذراعه. وعند ذلك أسرع التلاميذ مبادرين إلى ايقاف هذا التلميذ، ويؤكد محمد مسعود الذى ترجم كتاب كلوت بك (لمحة عامة إلى مصر) انه - أى كلوت - لم يتمكن من إنشاء مدرسة طبية تشابه مدارس أوربا لنفرة الأهالى من انتظام أولادهم فى سلكها لولا أن قهروا على ذلك والتزمت الحكومة بمصاريف من ينتظمون فيها وجلب المهمات اللازمة لهم وايجاد ما يحتاج اليه التعليم الطبى من الأماكن المهيأة لذلك من نحو مكان لتدريس التشريح وقاعات الطبيعة والتاريخ الطبيعى والمعامل الكيماوية وغير ذلك مما هو لازم[٣٧].

التطوير يصاب بالسكتة القلبية:

إذا كنا ما أتينا على عرضه من صور يبين إلى أى حد شهدت الأرض المصرية حركة نهوض كبيرة فى مجال التعليم نتيجة تطوير له ضمن إطار عام لمشروع نهضة وفقا للنمط الغربى الحديث، الا أن هذا المشروع صدر قرار بايقافه، بل وإعدامه باتفاق دولى من مجموعة الدول

الغربية نفسها المكونة لمجلس إدارة الاستعمار العالمى فى هذه الفترة وعلى رأسها بريطانيا وفرنسا بمعاهدة لندن سنة ١٨٤٠.

لقد شجعت الدول الغربية محمد على على أن يهجر نمط الحياة الشرقية ويختط لمصر نهجا غربيا. لكن ذلك لم يكن من أجل المساعدة على إنهاض مصر بقدر ما كان سوقا لها كى تدور فى فلك تابع لمجموعة الدول الغربية الكبرى، ومن هنا فمحمد على قد تجاوز من وجهة نظر هؤلاء، الحدود التى يمكن التسامح فيها وحاول أن يسير فى طريق النهوض القومى إلى أقصى ما يمكن ليكون دولة قوية كبرى تناطح الدول الغربية فكان لابد من ضرب هذه المحاولة وإجهاضها.

وعلى الرغم مما شهده التعليم بعد عقد هذه المعاهدة التى حطمت آمال محمد على بعد ضربه عسكريا، من بعض التطورات والاصلاحات التى توحى بأن جذوة التطوير لم تخب، إلا أن ارتباط التطوير التعليمى بمجرد الدوران حول الحكومة وأجهزتها وطموح الحاكم، جعل من هذه الصور المستمرة أشبه بالصحوة القصيرة العمر التى تسبق الوفاة.

لكننا من ناحية أخرى من أنصار الرأى القائل بأن التآمر الخارجى مهما بلغ من ضراوة الهجوم وشيطانية التخطيط، يستحيل أن ينجح فى مسعاه ما لم يكن البناء الداخلى نفسه يحمل بذور فنائه، أو عوامل إصابته بالخلل الهيكلى. وفى استقرائنا لمجموع مسيرة التاريخ المصرى فى هذه الفترة نضع أيدينا على عدد من هذه البذور:

– لعل أول مايستوقفنا هنا رأى مفكر معروف بتحيزه للحضارة الغربية ألا وهو الدكتور حسين فوزى، ومع ذلك فهو يؤكد أن ماشاهدناه فى نهضة محمد على لم يكن يمثل غير (الحضارة المادية). مصيبة مصر أن طرقتها حضارة الغرب على هذا الوجه الأغبر. جاءتها بخيرها فى الصورة المادية لهذا الخير، وحملت اليها شرورها فى الصور الروحية للشر، مصر لم تتطور عقليا ولا فكريا فى محاذاة تلك الانقلابات العمرانية التى حققتها حضارة أوربا بمصر منذ عهد محمد على. ومافتئت الصور المادية للحضارة الغربية هى المتغلبة ، تسبق بمراحل طويلة، الحالة العقلية والشعورية لبلاد وادى النيل(٣٨) .

– كذلك فإن حالة الازدواج التعليمى التى أفرزها مشروع التطوير لمحمد على قد أدت إلى إفراز ازدواج ثقافى بدأ منذ تلك الفترة واستمر حتى هذه اللحظة ونحن نودع القرن العشرين. لقد ترك نظام التعليم الذى كان قائما منذ عدة قرون على حاله دون أن تمسه يد التطوير لينشيء بجواره نظاما جديدا على النمط الغربى، صحيح أن النظام الجديد لم يستطع أن (يسلم) من تأثيرات النظام القديم، لكن النظام القديم انعزل عن تيار التجديد وتخلف عن تلبية كثير من الاحتياجات الخاصة بهذه الأمة. بل إن وظيفته فى التعليم أصبحت، مع التخلف والجمود، تعاكس أهداف الدين الاسلامى نفسه لما هو معروف عنه من تعويل على العقل واستهداف لإعمار الأرض وحرص على العدل

الاجتماعى وسعى لاقامة نظام يقوم على الشورى. وفضلا عن ذلك فإن تأثر النظام الجديد بالنظام القديم، كان إلى حين حتى استطاع النظام الجديد أن يفرز كوادره الخاصة به.

– ومن الملاحظ فى جميع الوثائق والتقارير أن (العنف) و(القهر) و(القوة) كانت أدوات ظاهرة ومستمرة فى معظم ما تم من جهود التطوير. بطبيعة الحال هناك عذر يمكن أن يلتمس للرجل. فقد كان المجتمع المصرى أشبه برجل قد أقعده المرض عن الحركة ولابد من إجراء عملية جراحية له. لكنه يقاوم ويرفض، فلابد من استخدام القوة والاجبار خاصة وأن الهدف هو مصلحته العاجلة والآجلة. هذا صحيح، لكن ما لايقل عن ذلك صحة، أننا فى مجال (التنشئة) و(التربية) لانستطيع أن نساير هذا المنطق الى نهايته. فبناء الشخصية يحتاج الى الاقتناع حتى يسلك الانسان وفقا لما يعتقد عن اقتناع. اما اذا سلك وفقا لرهبة ودرءا لخوف، فإن طبيعة الإنسان تجعله يرجع إلى ما كان عليه حال اختفاء مصدر الرهبة والتخويف.

– والتقدم الذى شهدته الأرض المصرية فى هذا العهد ارتبط بتحديث لجهاز الدولة نفسه دون أن يمتد إلى خلايا المجتمع وشرايينه مما جعل التعليم محدود الاشعاع الاجتماعى وقصير النفس. هذا الارتباط بتطوير أجهزة الدولة هو من أهم الأسباب التى تفسر توقف تطوير التعليم بتوقف مشروعات الدولة نفسها.

- وإذا كان المجتمع المتخلف يحتاج الى ايقاع من السرعة أضعاف هذا الايقاع الذى نشهده بالنسبة للمجتمعات العادية، الا اننا فى مجال التعليم كذلك نحتاج الى قدر من التدرج حيث ان النمو الانسانى له مراحله التى يصعب القفز فوق إحداها طمعا فى الوصول بسرعة للأهداف المأمولة. إن منطق (الوثب) قد يجوز فى المجال المادى، لكننا فى المجال الانسانى وبالنسبة لبناء البشر لابد أن نوازن بدقة بالغة ما (التطوير) و(التعجل).

الهوامش

١ - جريدة الاهرام فى ٢٥ فبراير سنة ١٩٨٥.

٢ - محمود محمد شاكر: رسالة فى الطريق إلى ثقافتنا، القاهرة، دار الهلال، سلسلة كتاب الهلال، العدد الأول ٤٨٩، سبتمبر ١٩٩١، صـ١٣١.

٣ - حسين فوزى: سندباد مصرى، القاهرة، دار المعارف، د.ت، ط٢، ص ص ٩٩ - ١٠٠.

٤ - أحمد عزت عبدالكريم: تاريخ التعليم فى عصر محمد على، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٣٨، صـ ٢٨.

٥ - شفيق غربال: محمد على الكبير، القاهرة، دار الهلال، سلسلة كتاب الهلال، العدد ٤٣٠، أكتوبر ١٩٨٦، صـ ٧٢.

٦ - أبو الفتوح رضوان: تاريخ مطبعة بولاق، القاهرة، المطبعة الأميرية ببولاق، ١٩٥٣، صـ ٣٤.

٧ - فوزى جرجس: دراسات فى تاريخ مصر السياسى منذ العصر المملوكى، القاهرة، العربى د.ت، صـ ٣٦.

٨ - المرجع السابق، صـ ٣٧.

٩ - عبدالرحمن الرافعى: عصر محمد على، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٥١، صـ٤٧٦.

١٠ - المرجع السابق، صـ ٤٧٧.

١١ – أحمد عزت عبدالكريم: تاريخ التعليم فى عصر محمد على، صـ٤٢٣.

١٢ – المرجع السابق ، صـ ٤٢٥.

١٣ – أنور عبدالملك: نهضة مصر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٣، صـ ١٣٠.

١٤ – المرجع السابق، صـ ١٣١.

١٥ – أحمد أحمد بدوى: رفاعة الطهطاوى بك، القاهرة، لجنة البيان العربى، د.ت، صـ ٣٨.

١٦ – المرجع السابق ، صـ ٣٩.

١٧ – محمد عمارة: الأعمال الكاملة لرفاعة الطهطاوى، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٣، ج١ ، صـ ٥٠.

١٨ – أحمد أحمد بدوى، صـ ٤٤.

١٩ – سعيد إسماعيل على: تاريخ التربية والتعليم فى مصر، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٥ ، صـ ٣٠٣.

٢٠ – تاريخ التعليم فى عصر محمد على، ١٨٠.

٢١ – المرجع السابق، صـ ١٩٨.

٢٢ – المرجع السابق، صـ ٢٠٠.

٢٣ – محمد فؤاد شكرى وآخرون: بناء دولة مصر محمد على، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٤٨ ، صـ ٦٢٢.

٢٤ – عبدالرحمن الرافعى: عصر محمد على ، صـ ٣٧٢.

٢٥ - بناء دولة مصر محمد على، صـ ٤٧٣.

٢٦ - على محمد شلبى: المصريون والجندية فى القرن التاسع عشر، القاهرة، دار الكتاب الجامعى، ١٩٨٨، صـ ٢٢.

٢٧ - المرجع السابق، نفس الصفحة.

٢٨ - عبدالرحمن الرافعى، عصر محمد على، ٣٨٨

٢٩ - المرجع السابق، صـ ٣٩١.

٣٠ - بناء دولة مصر محمد على، صـ ٦٥٥.

٣١ - عبدالرحمن الرافعى، صـ ٤٦٥.

٣٢ - أحمد عزت عبدالكريم، تاريخ التعليم فى عصر محمد على، صـ٣٢٧.

٣٣ - المرجع السابق، صـ ٣٤٤.

٣٤ - المرجع السابق، صـ ٣٧٧.

٣٥ - المرجع السابق، صـ ٣٧٩.

٣٦ - بناء دولة مصر محمد على صـ ٦٦٧.

٣٧ - كلوت بك : لمحة عامة إلى مصر، القاهرة، دار الموقف العربى، ١٩٨٤، ج ٤، صـ ١١٧.

٣٨ - حسين فوزى: سندباد مصرى، صـ ١٠٤.

الفصل الثانى

وإذا الموءودة سئلت

سكنت حركة النهضة التى كانت تصطخب بها الحياة فى المجتمع المصرى معظم سنوات حكم محمد على ، أو قل ، سكنت حركة النهضة فى (الدولة المصرية) ، كما أشرنا فى الفصل السابق لتدخل البلاد جميعها فى بيات حضارى مخيف .

لكن البذور التى بذرت فى هذا العهد السابق ، كانت قد بدأت تزهر وتنمو وإن كان المناخ جميعه خانقا إلى حد كبير ، وأتيح لهذه البذور فرصة محدودة في عهد حاكم طافت بذهنه أحلام جعل مصر (قطعة من أوربا) بما استتبعه هذا من (تقليد) و (نقل) لعدد من مظاهر الحضارة الأوربية فى شكلها المادى ، من بعض الجوانب التى تدخل فى باب (السطح) دون الجوهر واللباب .

من أجل هذا يسجل تاريخ التعليم فى مصر الحديثة ظهور عدد من مشروعات التطوير التى تمثل (نقلة نوعية) على مستوى الطموح والتفكير لو قدر لها الخروج إلي حيز التنفيذ لأصبح حال مصر غير الحال ، لكنها فى كثير من الأحوال كانت تقف بها مسيرتها عند حدود (الاقتـــراح) و (الكتـــابة) على صفحات الورق ، ذلك أن خيوط العنكبوت التى كانت تنســـج شـــباكها لإلتهام مصر بعد إخضاعها

للهيمنة الامبريالية ، قد انقضت على تلك الحركات الوليدة لتعصف بها وتئدها فى مهدها .

صحو وشباك :

عاقت الردة ما كان يمكن أن تثمره جهود المبعوثين بعد عودتهم وبعد أن تمرسوا بما ألحقوا به من أعمال محمد على وقبل أن يدركها البوار ، فقد ارتبط جهد هؤلاء المبعوثين بنشاط الدولة وما كان يمكن أن تثمر أعمالهم بعيدا عنها ، فلاذوا بوظائفهم وجمدت جهودهم عندما جمد نشاط الدولة . ولم يبرز من بينهم إلا من امتد نشاطه بعيدا عن قيود الوظيفة ، وكان رفاعة الطهطاوى أبرز أقرانه فى هذا فخلد أثره كما خلد أثر من امتد بجهده منهم إلى أبعد من قيود الوظيفة ، وغدا رفاعة فى جيله رائد فكر وإمام نهضة لم تثمر فى عصره وإن وضعت البذرة التى نبتت وأثمرت على يد من بعده .

وإذا كان رفاعة قد آمن بقوة الغرب وبتفوقه على الشرق علميا، إلا أن إيمانه بهذا لم يفقده إيمانه بالشرق ، فلم يرث من الغرب شعورا بالنقص يحمله على التنكر لمثله وتقاليده وأهله ، ولا شعورا بالاستعلاء يدفعه إلى العزلة والانطواء والانفصال عن المجتمع الذى نشأ فيه فإذا كانت «البلاد الافرنجية قد بلغت أقصى مراتب البراعة فى العلوم الرياضية والطبيعية وما وراء الطبيعة أصولها وفروعها» وإذا كانت «البلاد الاسلامية قد برعت فى العلوم الشرعية والعمل بها ، وفى العلوم

العقلية وأهملت العلوم الحكمية بجملتها» ، فانها فى حاجة إلى كسب ما لا تعرفه وجلب ما تجهل صنعه» (١) .

وكان الرائد لحركة النهضة التعليمية فى صورتها (المقترحة) ، على مبارك ، الذى ذكر أحمد نجيب هاشم وزير التربية التنفيذية عام ١٩٦٠، أنه - أى رائدنا - قد عمل أعمالا كثيرة تتصل بتخصصه فى الهندسة من تصميم الشوارع وفتحها ، وانشاء ترع وبناء جسور وكذلك استحكامات ومساجد وغير ذلك من أعمال هندسية عظيمة ، ولكن سر عظمته لم يكن في ذلك كله ، إنما كان سر عظمته فى شئ لم يتعلمه عن أستاذ ، ذلك هو اصلاحه للتعليم فى مصر بالوسائل المختلفة حتى ليعد عمله فى ذلك «دعامة النهضة التعليمية فى مصر» (٢) .

وما قصد على مبارك أن يكون معلما وما أعد نفسه للاشراف على شئون التعليم أو إدارته ولكن حين اختاره عباس لإدارة المدارس وتنفيذ المشروع الذى تقدم به ، فقد وافق ذلك هواه ورأى نفسه أقدر على القيام به من غيره ، فقد كان يعرف حاجة قومه إلى التعليم وأن التعليم مرقاتهم إلى النهوض والتقدم . وإذا كانت المدرسة إحدى سبل التعلم فليست فى الحقيقة إلا وسيلة للتعليم ، أما التعلم فهو قرين التربية والتنشئة مما يعسر على المدرسة وحدها ، ما لم تتكاتف معها البيئة ويتآلف معها المجتمع حتى يصبح التعلم غاية التعليم ، ويغدو امتصاصا للقيم والسلوك والفكر الرفيع وتقديرا للعقل وإعلاء للتفكير العلمى وإعدادا للحياة الطيبة الكريمة لا اكتسابا للمعلومات والمعارف المدرسية

فحسب ، ولكن لم يكف التعلم وحده للتقدم والارتقاء ، بل يجب أن يكون وسيلة لشحذ العقول وصقلها حتى تغدو قادرة على النظرة الصائبة للأشياء والتقدير السليم للظروف والملابسات القائمة .

كذلك شهد التعليم المصرى فى سبعينات القرن الماضى خبيرا سويسريا فى التعليم هو «ادوار دور بك» الذى كان له دور واضح وكبير فى أضخم مشروع لتطوير التعليم المصرى فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر المعروف بتقرير «قوميسيون - أى لجنة المعارف سنة ١٨٨٠ (٣) .

جاء (دور) إلى مصر عام ١٨٧٢ ليروح عن نفسه ، لكن هوايته للتعليم دفعته لأن يقوم بدراسة واسعة عن التعليم القائم فى مصر كانت ثمرتها كتابه (التعليم فى مصر) . واجتذب الكتاب نظر حكومة الخديو اسماعيل إلى المؤلف فأسندت إليه رياسة تفتيش المعارف ، وما لبث رياض (باشا) أن تولى نظارة (وزارة) المدارس والأوقاف ، فابتدأ من ذلك الوقت التعاون الوثيق بين الرجلين ، ذلك التعاون الذى لم ينته إلا بوفاة (دور) عام ١٨٨٠ .

وكان للجمعيات العلمية التى بدأت فى الظهور فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر دور ملحوظ فى بذر بذور النهضة ، وأقدم هذه الجمعيات تلك التى يشير إليها جرجى زيدان باسم (الجمعية المصرية) حيث كانت جمعية انجليزية غرضها دراسة اللغات والآثار وسموها

بالفرنسية Societ`e d`e Egypte ولا نعرف مصيرها (٤) . على أن جماعة من رجال العلم بالاسكندرية أجمعوا على إحياء المعهد العلمى المصرى الذى أنشأه ، من قبل ، نابليون ، فأحيوه عام ١٨٥٩ وسموه مجلس المعارف المصرى ، ثم نقل إلى القاهرة عام ١٨٨٠ ، ولا زال موجودا .

وأيضا تأسست الجمعية الجغرافية سنة ١٨٧٥ وكانت .لغتها فرنسية، وكان رئيسها عند تأسيسها (شواينفرت) الألمانى ووكيلاه محمود (باشا) الفلكى ، والجنرال (ستون باشا) رئيس أركان حرب الجيش المصرى فى ذلك الوقت .

وظهرت كذلك (جمعية المعارف) أسست عام ١٨٦٨ ، وتعتبر أول جمعية مصرية ظهرت فى مصر لنشر الثقافة بواسطة التأليف والطباعة والنشر ، وأسسها محمد عارف (باشا) ، أحد اقطاب العلماء فى ذلك الوقت ، وكان الغرض من الجمعية نشر العلوم والمعارف بطبع الكتب العلمية وتأليفها وتهذيبها وتلخيصها ، وتألفت برأس مال موزع على أسهم طرحت للاكتتاب العام ، ولوحظ على ما نشرته أنه فى معظمه من كتب التراث ، وقد بلغ عدد أعضائها فى العام الثانى لنشأتها ما يزيد عن ٦٦٠ عضوا . ولما كان المؤسس من أنصار الأمير عبد الحليم الذى تصارع مع اسماعيل على العرش ، خاف من بطش إسماعيل فهاجر إلى الأستانة وانحلت الجمعية (٥) .

ويمسعى عبد الله النديم أنشئت بالأسكندرية عام ١٨٧٨ الجمعية الخيرية الاسلامية ، وهى غير الجمعية التى ظهرت سنة ١٨٩٢ بنفس الاسم واستمرت حتى الآن ، وقد أسست الجمعية لفتح المدارس الحرة لتعليم البنين والبنات ، وتهذيب الأخلاق وإعانة الفقراء ، وعقد فيها محفل للخطابة ، وكانت تلقى فيه الخطب والمحاضرات ، ووضع لها قانون وأعانتها الحكومة .

وإذا كنت عوامل اليقظة والصحو قد حاولت أن تحرك المياه الآسنة وتدفع بالجسم الجامد - أو الذى فرض عليه الجمود - الى نفض غبار التخلف ، فعلى الجانب الآخر ، ما وراء البحر المتوسط كانت هناك عوامل أخرى أشد قوة وأقوى بأسا وجبروتا تدفع بالأمور فى اتجاه معاكس .

فلقد كان تصدير المال الأجنبى إلى بلدان الشرق مقدمة كان لابد منها للاستعمار من أن يظهر فى الصورة ، ذلك أن البلدان الأوربية التى كان رعاياها يقدمون القروض الضخمة إلى البلدان المتخلفة ، رأت أنه من الضرورى أن تطمئن على الاستقرار المالى والسياسى للبلاد المقترضة ، وخير ضمان لذلك أن تبسط يدها عليها ، ولذلك نجد أنه فى الوقت الذى شاهدنا فيه تدفق رءوس الأموال الاجنبية (الأنجليزية والفرنسية والألمانية) إلى الخارج ، نشاهد فيه أيضا اتساع رقعة الاراضى التى تستعمرها تلك البلدان (٦) .

ولم تنج مصر بطبيعة الحال – شأنها فى ذلك شأن الكثير من بلدان الشرق – من ذئاب الرأسمالية العالمية التى انتشرت فى كل مكان من العالم تبحث عن صيد جديد . وإذا كانت مصر يمكن أن تمثل سوقا بكرا وأرضا غنية بالمواد الخام ، إلا أن موقعها الاستراتيجي بالذات كان هو العامل الأهم فى اجتذاب القوى الرأسمالية والاستعمارية (٧) .

وإذا كان محمد على قد تميز بالحرص والحذر بالنسبة لنشاط الأجانب الاقتصادى ، فإن خلفاءه لم يكونوا كذلك . ويعود هذا إلى ازدياد الضغط الأوربى عليهم من ناحية ، فضلا عن أنهم لم يكونوا فى مستوى قوته وشخصيته . ومن ناحية أخرى فقد كانت تنقصهم القوة القادرة على الصمود ، وربما كان عباس فى خوفه واحتقاره لكل ما هو أجنبى ، أقل تعرضا لغواية الأجانب من جده، إلا أنه كان فى الوقت نفسه أقل مقاومة لتهديداتهم . وعندما تولى سعيد الحكم ، فتحت الأبواب على مصاريعها فولجها الباحثون عن الذهب والطامعون فى المال من الأجانب (٨) .

ويأبى حظ مصر العاثر إلا أن يبتليها بمن هو أشد سوءا من سعيد، فقد استطاعت الرأسمالية العالمية أن تلمس فى اسماعيل من انبهار بمظاهر المدنية الأوربية ، وما فى طبيعته من سفه وطيش ، لتغرقه بملايين من الذهب ينفقها على تحقيق أحلام زائفة ويتيح لها سوقا رائجة للمخادعين والغشاشين والأفاقين يمارسون فيها أخطر وسائل

جمع المال وأسوأ ما عرفه التاريخ من طرق الابتزاز والترف . وتجمعت كل الظروف أمام الرأسمالية العالمية لتدل على أنها ستجد فى مصر أرضا خصبة يمكن أن تمارس عليها عملياتها المالية مستنزفة أكبر قدر ممكن من المال ، فقد كان الوضع فى تركيبها متدهورا لا يجد فى نفسه القدرة على صد أبواب الغزاة ، وإن لم يكن هذا الوضع فى حاجة إلى خدمات هؤلاء الغزاة الماليين !!

إن النهاية المحتومة لمثل هذا الطريق المدمر معروفة للقارئ ، فقد وئدت حركة اليقظة وضربت مشروعات النهوض القومى ، ودخلت البلاد فى جب الإفلاس لتجئ الوصاية الأوربية ، ثم لا تكتفى بهذا ، بل يجئ جيشها الانجليزى ليحتل مصر عشرات السنين وتخمد حركة التطوير بعد ذلك إلى الحرب العالمية الأولى .

أول مشروع لتطوير التعليم الشعبى :

انتهز رفاعة الطهطاوى فرصة تولى الخديو سعيد عرش مصر ورجوعه إلى مصر بعد إبعاد سابق من الخديو عباس الأول له الى السودان، وتذاكر مع رفيق كفاح ثقافى وعلمى هو ابراهيم أدهم فى عهد محمد على فى بعث مشروع كانا قد فكرا فيه من قبل ولم تتح لهما الفرصة لإخراجه إلى حيز النور خاصا بتعليم المرحلة الأولى الذى هو التعليم الشعبى بالدرجة الأولى .

ويبدو أن المشروع قد تسامع به عدد غير قليل من الجمهور ، فإذا بهم يتقدمون إلى الخديو (بعرائضهم) التى يظهرون فيها ترحيبهم

ومساندتهم للفكرة . وكانت تلك أول ظاهرة فى تاريخ التعليم المصري الحديث حقا ، بل فى كل تاريخ التعليم المصرى قبل ذلك ، ألا وهى وقوف الرأى العام ومساندته لمشروع تطوير تعليمى ، فى فترة لم يكن فيها لصوت الجماهير آذان لدى الحكام ، وفى وقت ألف فيه الناس أن تأمر الحكومة وترى ، وما على الناس إلا أن تستجيب وتطيع .

ولابد أن يبرز أمام القارئ سؤال : هل كانت تلك (المساندة الشعبية) حركة ذاتية بالفعل من أصحابها ، أم أنها كانت بايحاء من أدهم باشا والطهطاوى لإكساب مشروعهما قوة أمام الخديو ؟

الحق أننا لا نجد بين أيدينا من الوثائق ما يجعلنا نملك الاجابة الصحيحة الحاسمة وليس أمامنا إلا باب (الاجتهاد) بالرأى القائم على مجرد الاستنتاج ، وهو أن هذه الحركة كانت بمبادرة من أصحابها وليس بدافع من مقدمى المشروع لأنهما يعلمان - ونحن أيضا نعلم - أن سعيد لم يكن من هؤلاء الحكام الذين يقيمون وزنا للرأى الشعبى ، فالعمل العام إنما هو (منة) من الحاكم و (فضل) منه على الناس !!

ويستوقفنا فى (طلبات) الجمهور ومؤازرتهم لمشروع التطوير عبارات وردت بعضها واضح أنه هو نفس ما جاء فى مشروع أدهم والطهطاوى مما يؤكد اطلاع مقدمى الطلبات عليه ، وبعضها الآخر قد يصدمنا فى صياغته ، لكننا لابد ألا نظلم المتقدمين باساءة الفهم وجور الحكم بالإدانة والاستخفاف ، فمثل هذه العبارات كانت متداولة مع

الأسف الشديد ، وتعتبر جزءا رئيسيا فى كتابات الأهالى للحكام ، يمارسونها دون افتعال ودون ضيق ، وكأنها مسألة من مسائل سنة الله فى كونه !!

– فالمشروع يجئ فى أحد (العرائض) يوصف بأنه جاء من الخديو «شفقة ومرحمة على الرعية» ، وفى طلب آخر نجد التعبير بأنه جاء «من لدن المراحم الخديوية شفقة على الرعية» ، والخديو يخاطب بأنه «ولى النعم» ويصف الاهالى أنفسهم بأنهم «عبيدكم القاطنين بمصر القديمة».

– أما ما أعجب الجمهور فى المشروع ، ذلك الاتجاه الذى يجعل التعليم الشعبى لا يقف عند حد ما كان يتم بالكتاتيب المنتشرة فى مصر فى تلك الفترة من تعلم للخط وحفظ للقرآن الكريم فقط وإنما «واللغة العربية والتركية والحساب» وبعض العلوم الأدبية ، وكل هذه الدراسات فيه منفعة لأولاد الأهالى ..

– جانب آخر وهو الخروج عن التقليد الذى كان شائعا بأن يكون التلميذ مقيما بالمدرسة يوميا لا يراه أهله إلا فى العطلات الرسمية وهو ما كان يسمى بنظام (الداخلية) ، فضلا عن عنصر الجبر والاكراه فى إلحاق الأبناء بالمدارس ، فاقتراح المشروع الجديد ، هو أن يتم ذلك «بالطوع والاختيار والمبيت عند أهاليهم ولا مانع من أخذ الانسان ولده حتى حب واختار ، وفقط التعليم مدة النهار» (٩) .

– واذا كانت إحدى العرائض قد وصفت قيمة ما اقترح من مواد تعليمية وصفا عاما بأنها تحمل «منفعة عظيمة» ، فقد خصصت عريضة

أخرى ، أن هذا النفع إنما هو «فى المعاش والمعاد» وأنه «لكسب التربية والرفاهية وتهذيب الأخلاق» .

فاذا ما جئنا إلي نص المشروع نفسه ، فسوف نجد أنه قد خطا بالفكر التربوى خطوات تقدميــة واضحة قياسا إلى حالة هذا الفكر فى القـرون التى سـبقت هذه الفـترة مباشرة ، فمن ذلك على سبيل المثال (١٠) :

– أنه يأخذ على التعليم الذى قام فى عهد محمد على تركيزه على مجرد الإعداد للوظائف الحكومية مسميا إياه «بتربية المستخدمين» ، وارتباطه بناء على ذلك «بدواعى الاحتياجات اللزومية والاقتضاءات الضرورية» ، ولعلنا أدركنا خطورة هذا عندما حجمت أنشطة الدولة بعد معاهدة لندن سنة ١٨٤٠ فقلت هذه الاحتياجات والمقتضيات ، وانسحب ذلك على التعليم فإذا بالحكومة تقوم بغلق المدارس !! والأمر يكون خلاف ذلك فى الاتجاه الآخر الذى هو «تربية الأهلية – الاهالى – وادخال المعارف فى أفراد الرعية على اختلاف درجاتهم والتسوية بين الأعيان والرعاع – العامة – فى مادة التعليم الأهلى» ، ففى ظل مثل هذه الفلسفة لا تكون هناك حدود على نشر التعليم ونموه .

– وهو يعيب على التعليم القائم بالكتاتيب عدم إلتفاته إلى «تحصيل المعارف البشرية الموصلة إلى درجة الرفاهية الموجودة بالبلاد الأجنبية كالعلوم والأدبيات وبعض حساب وهندسة والجغرافيا والتواريخ وكاللغة

العربية والتركية والفارسية وغير ذلك مما يعد جهله الآن من النقائص» .

وفضلا عن أهمية مثل هذه العلوم فى (ترقية الأمة) فإن هناك دواعى أخرى أشار إليها المشروع وهى تتعلق بداعى «مخالطة الأهالى المصرية مع سائر الأهالى وارتباط العلاقات بين الحكومة والدول والملل والاختلاطات التجارية والمعاملات خصوصا ولا زالت المخالطة الآن آخذة فى التقدم وفى القوة» (١١) .

– ولعل من أبرز المبادئ التى تقوم على البعدين الاجتماعى والتربوى ما جاء بالمشروع متعلقا بمبدأ المساواة فى قيام الدولة بواجب التعليم تجاه الشرائح والطبقات الاجتماعية وهو ما عبر عنه بعبارة «ادخال التربية فى سائر أبناء الرعية على حد سواء» . والتفسير الذى استند إليه فى هذه المساواة، أن الأغنياء إذا كانوا يملكون (المال) الذى يمكنهم من تعليم أبنائهم ، إلا أنهم لا يملكون (الوعى) العلمى التربوى الذى يمكنهم من معرفة السبل اللازمة لحسن التعلم والتعليم «وذلك لأن الأغنياء ولو كانوا يقتدرون على تربية أولادهم وبذل ما عندهم من الأموال لتحصيل رفاهية عيالهم فأنهم لا يعرفون الطرق الموصلة إلى ذلك ولا حسن السلوك فى التربية والتعليم» ، أما بالنسبة للفقراء فهم محرومون من الأمرين معا : القدرة المالية ، والوعى العلمى التربوى وكذلك الفقراء محرومون من الميسرة والاقتدار وبينهم وبين التربية والرفاهية لضيق المعيشة أخطار ، وهذا الحال يفرض على الحكومة

«التى هى كالأب للفريقين» أن تبذل ما وسعها لتعليم أبناء الناس ، ذلك التعليم الذى هو «من قبيل فرض عين» (١٢) .

– أما بالنسبة لشروط القبول ، فقد نص المشروع لا على التسوية من الناحية الاجتماعية الاقتصادية فقط ، وإنما من الناحية العرقية كذلك ، ولذلك نص على «قبول جميع أولاد الأهالى المتوطنين بهذه البلاد من أبناء الترك والعرب على اختلاف درجاتهم وأعمارهم والشرط الوحيد الذى نص عليه هو «نظافة الأبدان والثياب فقط والخلو من الأمراض المنفرة» .

– ولابد من التوقف عند البند الثامن بصفة خاصة فهو من الناحية (التربوية) أكثر البنود مدعاة للانتباه ، وإن كنا قد أشرنا إلى مضمونه أثناء عرضنا لطلبات الأهالى ، لكنه مع ذلك ما زال بحاجة إلى مزيد من المناقشة والتحليل ، لأنه يتعلق بـ (أهداف التعليم) تلك الأهداف التى تشكل (الظهير الفلسفى) والبنية الايديولوجية .

فعلى غير ما كان عليه الأمر بالنسبة للهدف من التعليم فى تاريخ مصر كله من حيث ارتباطه بالوظيفة الحكومية ، يؤكد المشروع هنا على أن الهدف ينبغى أن يكون «التوصل لكسب التعيش بأحسن حال» أى أنه يتسع باتساع مجالات (الكسب) فى الحياة المجتمعية سواء كانت حكومية أم أهلية . إنه يرتبط هنا بالحياة بأوسع معانيها ، لا بمعنى يقف بها عند حدود الترف الفكرى القائل بقصر هدف التعليم على

التربية العقلية والفكرية والشخصية ، ولكنه يربطه (بالعمل المعيشى، العام) الذى أسماه (الكسب) ، بل لا يقف عند حدود التعميم فيسوق الأمثلة المتعددة لوجوه كسب العيش عن طريق العمل «مثل أن يخرج من التلاميذ من يصلح لأن يكون كاتب حسابات أو تحريرات أو يكون كاتب إنشاء ومحاضرات وأدبيات بالتركية أو العربية أو أن يكون تاجرا يحسن إنشاء دفاتر التجارة بالتركية أو العربية أو أن يكون يحسن القبانة أو أن يكون يحسن ادارة زراعته أو منزله بمعرفته أو صاحب حرفة وصنعة أيا كان أو يكون يحسن الدخول فى الخدمات الميرية بطوعه واختياره اذا اقتضاه الحال ، وكل ما يحتاج صاحبه للوقوف على دقـائق المعـارف الخاصة بنفسه وصناعته وحرفته » .

وهو لا يكتفى برسم هذا الهدف العظيم وإنما يشير إلى (الوسيلة) لا بالمعنى التعليمى ولكن بالمعنى المنهجى ، فالطريق إلى مثل هذا التعليم يحتاج (نوعية) تعليمية عالية المستوى بسيطة الأسلوب عبر عنها بأنها «الطرق السهلة الجديدة المخترعة» ، فالمخترعة هنا يقصد بها (الابتكارية)، والسهولة ليست سهولة تدنى فى التعليم وإنما سهولة بساطة وخلو من التعقيدات التى تغلق الأبواب أمام العقول والأفهام .

والمتعلم بهذا التعليم يقيم حياته وعمله ونشاطه وتعلمه على (المعرفة العلمية) لا على مجرد (التقليد) «فبهذا التعليم لا يصير مقصورا على السماع من أفواه الناس بل يراجع كتب صنعته ليبلغ فيها درجة الكمال ويفوق الأقران والأمثال» (١٣) .

واذا كان هدف التعليم يبدو بهذه الصورة «مسألة فردية» فإن المشروع ، فى نفس البند يحرص حرصاً واضحا على إكمال الصورة بتعديد المكاسب المجتمعية الوطنية والقومية للتعليم .. انه يرفع من ثروة البلاد ويكسبها قوة وجلدا ، ويرفعها عزة بين الأمم ، فهو يقول : «وبهذا الداعى نصل بأبناء الاهالى المتعلمة إلى درجة التكميل وتحصيل الثروة والغنى لأنفسهم ، ومن ذلك ينتج التحسينات فى أحوال الحكومة والثروة والغنى للحكومة فتعد الأمة غنية والحكومة قوية وتنتظم أحوال المعاش والمعاد وتأسس المعارف العالية حيث تأسست قبلها المعارف العمومية الأهلية ، ويقال للملة أنها حسنة التربية وأنها متمدنة صاحبة عمران وربة عرفان ، ويكون لأبناء الأهالى المتربين فى هذه المكاتب الأولوية على غيرهم فى الخدمات الميرية عند الاقتصاد لمن يرغب» (١٤) .

فها هنا يبرز أمران لا يسعنا الانتقال إلى موضوع أخر قبل التأكيد عليهما ، أما أولهما فهو (قاعدية) التعليم الشعبى ، فهو إذا حسن ، يساعد بالتالى على تحسن ما سيتلوه من مراحل التعليم ، أما ثانيهما ، فهو ذلك الحرص العجيب على نفى الربط بين التعليم والتوظيف الحكومى كعلاقة أحادية ، فهو حتى بهذه الصورة يكون أفضل للخدمة الحكومية على أن يكون ذلك «لمن يرغب» ولا يتم إلا «عند الاقتضاء» وبالتالى وجوب حصره فى أضيق نطاق ممكن.

تطوير التعليم الشعبى أداة للتربية السياسية :

واذا كانت محاولة أدهم والطهطاوى لم يقدر لها الخروج إلى حيز التنفيذ ، فإن عوامل أخرى سياسية أبرزت الحاجة إلى تحرك كبير على مستوى التعليم العام الشعبى . وكان التحرك هذه المرة لا ينصب على (نوعية) التعليم مما يدخل بالفعل تحت مظلة (التطوير) كما لمسنا فى المشروع السابق ، ولكنه كان يتجه إلى (توسيع) دائرة التعليم لتشمل أكبر عدد ممكن من أبناء البلاد .

واذا كان الاتجاه الجديد يبدو بهذه الصورة مجرد امتداد كمى فى التعليم ، فإنه من ناحية أخرى كان يهدف إلى تحسين (نوعية) المواطن المصرى من أجل تأهيله لممارسة حق جديد تهيأت الظروف له لأول مرة كى يمارسه وفقا لقواعد وتنظيمات ، هذا الحق هو حق اختيار (نواب) عنه يقومون بواجب وحق الرقابة على الجهاز التنفيذى ووضع التشريعات المطلوبة .

كان قيام مجلس للنواب وفقا للتقاليد الغربية ، صورة من صور تلك النقلة التى أراد بها الخديو اسماعيل أن يكسى مصر الزى الأوربى ، دون وعى بأن الشعب لن يستطيع أن يمارس حقه بجدية فى الوقت الذى كانت فيه قوى الامبريالية العالمية تنصب شباكها لاصطياد مصر واخضاعها تحت هيمنتها وسيطرتها . وفضلا عن ذلك فان الخديو نفسه كان يحكم بنفس الفلسفة التى سادت قرونا طويلة والتى تجعل من

الحاكم (سيدا) أمره هو المطاع وأن البلاد كلها بالنسبة إليه كضيعة ، فالمحاسبة المقصود أن يقوم بها مجلس النواب محاسبة للوزراء ، أما الخديو نفسه فذاته مصونة لا تمس .

لكننا ، على أية حال لا نستطيع أن ننكر أن تلك كانت حركة إلى الأمام مهما شابها من نواقص ومظاهر قصور ، ويكفى على الأقل هذا الدفع الذى مثلته بالنسبة للتعليم المصرى فى هذه الفترة ، لكن كيف كان ذلك كذلك ؟.

ففى ٢٢ أكتوبر من عام ١٨٦٦ ، صدرت اللائحة الداخلية لمجلس شورى النواب ، فاذا بأحد النواب ، وهو (أتربى بك أبو العز) «رئيس قلم الروضة» ، أى نواب مديريتى الغربية والمنوفية بمجلس شورى النواب، يفجر ملاحظة مهمة أبرزت أمرا مهما لم يظهر قبل ذلك بالنسبة لوظيفة التعليم فى المجتمع . فالذى عرف منذ بداية القرن التاسع عشر، فى عهد محمد على أنه يعد الكوادر اللازمة لتسيير دفة جهاز الدولة ، ثم زيد على ذلك ، ما ظهر فى مشروع أدهم / الطهطاوى ، من أنه يعمل على إكساب المواطن مهارات كسب العيش على وجه العموم سواء تحت مظلة الدولة أو فى العمل الحر .

أما هذا النائب (اتربى بك أبو العز) فان ملاحظته لفتت الأنظار إلى أن من وظائف التعليم كذلك أن يهيئ أفراد الشعب لممارسة حقوقه السياسية سواء من النواب أو الناخبين ، ذلك أن المادة (٦١) من لائحة

المجلس تقتضى اشتراط معرفة القراءة والكتابة فى النائب بعد ثمانى عشرة سنة ، واشتراطها فى الناخب بعد ثلاثين سنة (١٥). ولما كان الواقع الحاضر بعيدا تماما عن هذا نظرا لشيوع الأمية سواء لدى النواب أو الناخبين ، فإن الأمر يقتضى تحركا سريعا حتى نعد للأمر عدته ، فنبدأ بتوسيع دائرة التعليم حتى إذا انقضت هذه السنوات المشروطة ، يصبح لدينا عدد كاف من المواطنين المؤهلين لترشيح أنفسهم للمجلس ، وكذلك إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من المواطنين كى يمارسوا حق اختيار النواب .

وبطبيعة الحال فقد لاقت ملاحظة النائب النابه استحسانا من الجميع إلى الدرجة التى جعلت محمد شريف باشا الذى كان مديرا للمدارس وناظرا للداخلية فى ذلك الوقت يحرص على حضور الجلسة التى نوقشت فيها هذه القضية ، والى الدرجة التى جعلت عشرة نواب يتقدمون بآرائهم إلى اللجنة التى شكلت لدراسة الموضوع ، وانتهت المناقشات التى شاركت فيها الحكومة باصدار القرارات التالية (١٦) ، والتى نود قبل بسطها ، الاشارة الى فكرة على درجة كبيرة من الأهمية وردت فى مقدمة التقرير الخاص بهذه القرارات .

فقد ورد ما يشير الى تقدم وعى واضح فى الدور المنوط بالتعليم اجتماعيا فى القرن التاسع عشر ، فكثيرون كانوا يتصورون أن مناقشة القضايا السياسية والاقتصادية هى وحدها ذات الخطر والأهمية ، ذلك

أن مناقشة قضايا التعليم هى كذلك ذات أهمية وخطر ، ومن هنا يجئ شكر (شريف باشا) للمجلس على أن اشتغاله بما يسمى «بمواد جسيمة المنافع للوطن وساكنيه» فانهم تناقشوا كذلك فى مسائل التعليم .

لكن لماذا اعتبرت مناقشة قضايا التعليم من الأمور ذات الخطر والأهمية بحيث يجب أن تحتل موقعا ممتازا فى اهتمامات مجلس النواب ؟

هنا ينبه التقرير إلى أن معيار التفاضل والتمييز بين الناس فيما سبق من سنوات ، كان يستند إلى «الحسب والنسب» ، أما فى هذا الوقت ، أو بمعنى أصح ، ابتداء منه ، فإن المعيار قد أصبح يتركز فى مدى ما يحصله الانسان من المعرفة ومن العلوم «ومن المعلوم للجميع أنه من الزمن الأول فى أغلب البلاد النسب والحسب وبعض الخصايل المحسوسة كانت كافية لشهرة الانسان فى ملته وبين أمثاله ، وكان يوصل بهم إلى المناصب العالية والمهمة ، أما فى وقتنا هذا ، الخصايل المعنوية المقتبسة من تحصيل العلوم والفنون النافعة هى التى تعلى شأن الانسان وتميزه بين أقرانه وتشرف حسبه ونسبه وتجعله نافعا لوطنه» .

١ - طلب تقرير اللجنة أن تنشأ مدرسة بكل مديرية وكذلك مصر (القاهرة) والاسكندرية ودمياط ورشيد والسويس والعريش والقصير ، لكن الحكومة طلبت تأجيل انشاء مدارس فى

السويس والعريش والقصير إلى ما بعد الانتهاء من المدارس في المناطق الأخرى حيث أن المناطق الأولى (بعيدة) – في ذلك الزمن – ، ومن باب التدرج في عملية الانشاء .

أما بالنسبة للقاهرة والاسكندرية فان بهما مدارس كثيرة ، قياسا إلى غيرهما من المناطق وتنفق عليها الحكومة مبالغ كبيرة ، ومع ذلك فسوف تعمل على تنظيم عدد من المكاتب الأهلية ورفع مستوى التعليم فيها حتى تتسق مع الاتجاه العام المطلوب . وقد وافق المجلس على رأى الحكومة في هذا الشأن (١٧) .

٢ – وجوب أن تكون المدارس المنشأة بجوار السكة الحديدية حتى يتيسر للطلاب والمعلمين والعاملين الوصول إليها . أما بالنسبة للمديريات التى لم تكن بها سكة حديد ، فيراعى اختيار المناطق التي ستقام بها مستقبلا .

٣ – واذا كنا قد أوضحنا فيما سبق من أفكار تقدما ملحوظا في مجال (تكافؤ الفرص) بحيث تفتح المدارس أبوابها لمختلف المواطنين بغض النظر عن الفروق المالية أو العرقية ، فإننا نجد هنا خطوة أخرى إلى أمام حيث يجئ بوجه آخر من وجوه المساواة ألا وهو الوجه الديني ، فقد ذكر التقرير «بأن الدخول في تلك المدارس يكون من عموم الناس بالرغبة من دون استثنى اسلام وقبط ، غني أو فقير» ، والشرط الوحيد هو ألا يزيد عمر المتقدم عن سن ١٤ سنة .

ولم تقف المسألة عند حد التكافؤ فى القبول بين المسلمين والأقباط ، بل حرص التقرير على معالجة مسألة تعليم (الدين) فى المدارس ما دامت تجمع بين عنصرى الأمة ، ولذلك نص على تعليم الطالب ما يخص الدين الذى ينتمى إليه «فيلزم تخصيص محل مخصص لأولاد الأقباط واستحضار من يلزم من القسس من طرف بطرك الأقباط لتعليمهم ما يلزم ابتداء فى الديانة» أما بالنسبة لسائر العلوم والمواد ، فـ «يكون عموما أى اسلام وأقباط مع بعضهم ، حيث جميعهم أولاد الوطن» .

وقد أبدت الحكومة استحسانها لهذا المبدأ وموافقتها على دخول القسس المدارس لتعليم الديانة المسيحية لأبناء الأقباط «لأن الاعتراض فى الأمور الدينية مغاير للعدل والانصاف والمدنية» (١٨) ..

٥ - برز مبدأ آخر جديد على التعليم المصرى ، ألا وهو (المشاركة) فى الانفاق على التعليم لاعتبار عملية التعليم عملية (قومية) لا ينبغى أن يترك أمر الانفاق عليها على الحكومة وحدها ، وقد تمثلت هذه المشاركة فى جانبين :

الأول : يتصل بمسألة ملابس التلاميذ وفقا للعادة الجارية حتى ذلك الوقت من قيام الدولة بكسوة التلاميذ ، فهنا ينص على أن واجب الحكومة سوف يقتصر على «المحتاجين منهم» . أما الآخرون «الغير محتاجين فتكون ملابسهم من طرف أهاليهم» على شريطة أن تكون مماثلة لما تقرره الحكومة للأولين» .

الثانى : يتصل بعملية الانشاء نفسها وما تتطلبه من انفاق ، فالصرف هنا لا يكون من خزانة الدولة وإنما من (أوقاف) وقفها أهل الخير للانفاق منها على سبيل البر ، وبالاضافة إلى ذلك يفتح الباب لتبرعات الأهالى «فاذا كان أحد من أهل الوطن يريد اعطاء وترتيب شئ للمدارس المذكورة فلا يحرم من ثواب ذلك» (١٩) .

تلك كانت هى أهم أفكار قرارات مجلس شورى النواب والتى وافق عليها الخديو اسماعيل فعلا ، وكان من الضرورى بعد ذلك أن تتخذ الاستعدادات اللازمة للتنفيذ ، وهذا ما بدأ فيه فعلا (شريف باشا) ، فبدأ حركة الترميم والاصلاح أولا للمبانى التى يمكن استخدامها كمدارس فى القاهرة والاسكندرية ، وبدأت عملية تجميع البيانات الخاصة بايراد (جفلك الوادى) الذى أوقفه اسماعيل للانفاق منها على المشروع ، وكذلك بيانات الأقاليم وما تحتاجه من مدارس .

لكننا لا نستطيع أن نغفل أن ما قرره مجلس النواب كان مجرد (أفكار) تحتاج بالضرورة إلى خطوة أخرى ترسم مسارات التنفيذ والاجراءات اللازمة لتطبيق هذه الافكار وتحويلها إلى واقع تعليمى حى يعيشه الناس .. هنا ظهر (على مبارك) على مسرح التعليم ليسعى إلى هذا ويخطو بالتالى أولى خطواته كرائد للتعليم المصرى الحديث بجوار سابقه رفاعة الطهطاوى .

مشروع على مبارك :

صدر بهذا المشروع قرار عرف فى التاريخ التربوى باسم (لائحة رجب) حيث عقد اجتماع اللجنة التى بحثته فى ١٠ رجب سنة ١٢٨٤هـ، وإن كان تاريخ صدور القرار قد جاء متأخرا عن هذا التاريخ، فى السادس من محرم عام ١٢٨٥ هـ / ٢٩ ابريل سنة ١٨٦٨م .

ومن الملاحظ على التشكيل الأول للجنة أنها ضمت عددا من كبار العلماء وموظفى الدولة ويكفى أن نعرف أن منهم رفاعة الطهطاوى ومحمود الفلكى ومن ماثلهم ، لكن على مبارك ، باعتبار الموقع الوظيفى الذى عينه اسماعيل فيه وهو «وكيل ديوان المدارس» ، رأى أن (قومية) المشروع تستدعى أن ينضم إلى اللجنة بعض من «أعيان البلاد» حتى لا تقتصر على رجال العلم والادارة الحكومية فقط .

والمستقرىء لهذا المشروع يستطيع أن يلمس كيف أن الفكر التربوى المشكل لظهير مشروعات التطوير يسير بالفعل على طريق التقدم والنمو الفكرى ، وعلى سبيل المثال ، فهو لا يختص هذه المرة بمجموعة من المدارس بعينها بل يطمح إلى أن تمتد مظلة التطوير «جميع المدارس والمكاتب سواء بالقرى أو بالبنادر» ، واذا كان يتبادر للبعض أن يتصور أن المسألة مقصود بها مجرد هيمنة وسيطرة الدولة ، إلا أننا نقرأ فى نفس الجزء الخاص بنطاق الهيمنة بأن الغرض هو أن «تكون تحت أصول تنظيمية وترتيبات حسنة منتخبة وامتحانات سنوية وملاحظات

وتفتيشات من طرف الحكومة وهذا لتحسين حالهم واستقبالهم ومنفعتهم الخصوصية العائدة اليهم مع المنفعة العمومية على الحكومة من تهذيب رعاياها وإصلاح حالـهم ووجود التعــاون بينهم ومعاونتهم لأوطانهم» .

بل إن هذا الاتجاه إلى الاقرار بالاشراف الحكومى ، يعد نقلة خطيرة فى تاريخ التعليم فى مصر على مر العصور ، فمن المعروف أن التعليم نشأ منذ القدم لا على أنه شأن من شئون الحكومة ، بل على أنه شأن من شئون الناس وأن كان هذا لم يمنع بطبيعة الحال أن تسهم الفئة الحاكمة بجهدها فى هذا الشأن ، ولكنه لم يكن بصفتهم الرسمية بل بصفة شخصية . حتى جاء محمد على فأرسى حجر الأساس لنظام تعليمى تنشئه الدولة وتشرف عليه وتسير كل صغيرة وكبيرة فيه . ومع ذلك فقد ظل قطاع التعليم الأهلى المتمثل فى آلاف الكتاتيب المنتشرة فى مختلف قرى مصر ونجوعها ، فضلا عن مدنها ، فقد ظل بعيدا عن السيطرة الحكومية . ومن هنا فإذا وجدنا مشروعا مثل هذا الذى أشرنا إليه ، فمعنى هذا اتساع مظلة الاشراف الحكومى لتشمل مؤسسات التعليم المصرية جميعها .

لكن اتساع دائرة السيطرة كميا ، استتبع تغييرا ملحوظا فى مفهوم السيطرة والهيمنة ، فقد كان مستحيلا ، مثلا ، على الدولة أن توالى الانفاق بنفسها على هذا الكم الضخم من الكتاتيب ، ومن ثم فقد عاد هذا المشروع ليؤكد على مبدأ (المشاركة فى الانفاق) ورسم مجالاته

بحيث يتعاون الأهالى والحكومة معا فى هذا الشأن . فهناك مدارس تكون عمارتها على نفقة عدد من (الأوقاف) التى لها دخل ، فإذا كان الوقف عديم الايراد وكانت فى أماكن جيدة ومواقع ممتازة ومؤهلة لاستقبال الطلاب من حيث القرب «فإن عمارتها تكون من الاحسانات الخديوية وتحيى مكاتبها ومدارسها» . أما ما يستدعى الحال تجديده بقرى الأرياف من المكاتب الابتدائية «فتكون تكاليف بنائه وتعميره على طرف القرى والنواحى المنشئ فيها» .

ونادى المشروع بتطبيق نفس المبدأ بالنسبة للمدارس الأهلية التى تنشأ في مراكز المديريات «فتكون تكاليف بنائها على طرف الجهة التابعة لها» .. أما بالنسبة للمفروشات والأدوات كلها فى مكاتب القرى ومدارس المديريات «فيكون على طرف أهالى التلامذة» . وحتى ما يخص المعلمين الذين كانوا يسمون «العرفاء والمؤدبين» فإن رواتبهم تكون «من طرف أهالى المتعلمين» ، بينما معلمو المدارس المركزية تكون رواتبهم من الدولة «بخلاف المأكولات والمشروبات والأدوات تكون على طرف أهالى المتعلمين حيث أنهم جميعا مقيمون بالمدارس المذكورة» .

ومن أجل رسم الطريق التنفيذى للإصلاح ، قسم المشروع المدارس إلى ثلاث فئات :

القسم الأول : فيما يختص بمكاتب المدن الكبيرة :

وجد بالقاهرة ما يقرب من ٢٢٢ مكتبا ، تتفاوت مستوياتها وسعتها

تفاوتا كبيرا ، ولهذا حرص المشروع على «جعل المكاتب المذكورة في أسلوب واحد لاقامة الأطفال بها لموافقة الصحة والتربية على صورة صالحة ومن هنا ، فقد اقترح ما يأتي :

– المكاتب الصغيرة مثل كتاب مقام في دكان أو ما شابه ، ويكون المكان ضارا بالصحة ولم يعده صاحبه أصلا كي يكون محلا للتعليم ، يجب إلغاؤها «حيث لا يكون فيها صلاحية لمكث الاطفال بها» ولا مانع من نقل من كان بها من أطفال إلى مكاتب أخرى معدة لذلك ، ويكون ذلك بموافقة أهاليهم .

بل إن مبدأ الالغاء امتد ليشمل كذلك المكاتب التي أعدها واقفوها للتعليم ولكنها أصبحت غير لائقة صحيا وليس لها إيراد ينفق منه على اصلاحها أو لها إيراد لا يكفي لذلك .

– أما المكاتب التي كانت قد خصصت لعلم بعينه من العلوم الشرعية وانقطع العمل بها ، فلا مانع من إحيائها إذا وجد المتبرع بذلك، خاصة اذا لم يكن هناك مانع من دراسة علم آخر غير هذا الذي كان منصوصا عليه في الوقف الخاص بها .

– المكاتب الكبيرة التي كانت تابعة للحكومة وعدد أطفالها من سبعين فما فوق ، يعين لها معلمون ويعلم بها الخط والحساب «وتطبيقه على التجارة» – لاحظ هذه الروح العملية التطبيقية في التعليم – ، والصرف والتاريخ والجغرافيا وأحد اللغات الأجنبية وما يلزم من كتب

الآداب . ونفس الشئ بالنسبة للمكاتب الكبيرة التى لا تتبع الحكومة .

– المكاتب الصغيرة التابعة للأوقاف سواء كانت حكومية أو غير ذلك يكتفى فيها بتعليم القرآن الشريف والكتابة والقراءة وبعض الحساب .

– تعيين المعلمين والمؤدبين يكون عن طريق الدولة ممثلة فى ديوان المدارس .

– شرط المؤدب (المعلم) أن يكون حسن الأخلاق والصفات وله أهلية وقدرة لتعليم القرآن الكريم كما يجب أن يكون ، وأن تكون له دراية طيبة بأمور الدين وأن يحسن الخط ويحسن الأبواب التى سيكلف بتعليمها من علم الحساب .

– التحاق الاطفال بالمكاتب الصغيرة لابد أن يكون «بالرغبة» ، فاذا ما انتهوا منها وجاء دورهم فى الانتقال إلى المكاتب الكبيرة فإن ذلك أيضا لابد أن يكون «بالرغبة» .

– لابد من صرف مكافأة تفوق للطلاب النجباء معظمها أدوات وكتب، فضلا عن عزف الموسيقى !!

– لا تعطى الكتب المقررة على الطلاب مجانا «وتعطى لمن يلزم لهم من الأطفال بالثمن وتتحصل أثمانها بمعرفة المؤدبين لخزانة ديوان المدارس» (٢١) .

– يمنع من دخول المكاتب الاطفال الذين بهم أمراض منفرة أو معدية ، ولا يضر وجود عاهات غير معدية كالعمى والعرج .

- من الضرورى تخصيص طبيب صحة للمرور على المكاتب «لينظر فى النظافة العمومية وصحة الأولاد» .

القسم الثانى ، فى تنظيم المكاتب الاولية بالقرى والبنادر :

ولن نكرر هنا ما سبق أن ذكرناه من حيث تمويل هذه الفئة من معاهد التعليم ، فالمشروع يكل الأمر كله على القرية ككل وعلى أهالى التلاميذ بالنسبة لمصروفاتهم التعليمية ، لكن ما يستوقفنا حقا عدد من الأفكار والمبادئ التربوية التى إذا قسناها بمستوى العلم التربوى والنفسى فى تلك الفترة فسوف نجد أنها مثلت مستوى متقدما للغاية من العلمية التربوية والنفسية ، نذكر من ذلك على سبيل المثال :

- المبنى المدرسى ليس مجرد مكان للايواء ولكنه جزء أساسى لا تكتمل العملية التربوية إلا بحسن إعداده وتهيؤه بالفعل لعملية التعلم والتعليم ، ولذلك نص المشروع على أن «التعليم يقتضى أن تكون محاله حسنة الموقع لطيفة المبنى تأنس بها نفوس الأطفال المقيمين بها أكثر ساعات النهار ومدة سنوات ، فينبغى أن تكون على بناء حسن برسم مخصوص يعمل لذلك بمعرفة ديوان المدارس» .

- بالنسبة لتحديد أوقات الدراسة من حيث الأيام والساعات فقد ترك الأمر لإرادة المعلمين القائمين بالعمل ، ذلك أن المهم هو (المستوى) المعين المطلوب من الطلاب أن يحصلوه ، والأكثر من ذلك مدعاة للاعجاب والدهشة لمستوى التقدم الفكرى التربوى ، ذلك النص الذى

يبين أن فلسفة نظام الساعات المعتمدة يكاد يكون مشارا إليه بغير اسمه ، فلا يحدد للتعليم بالنسبة لجميع الاطفال ساعات معينة بل تكون الأولاد تحت احتياجات أهاليهم ، وإنما «يكون المكتب فى جميع ساعات النهار المعدة للتعليم مفتوحا والمؤدب حاضرا للتعليم والملاحظة» (٢٢) .

- كذلك يضاف ما سبق أن أشرنا إليه بالنسبة للشروط اللازم توافرها فى المعلمين ، نجد المشروع يعالج قضية العديد من الفقهاء الذين كانوا قائمين بالعمل بالفعل ، فهؤلاء اشترط أن يكون بيد الواحد منهم «شهادة تدل على رضاء أهل القرية عنه وأن يكون محكوما فى هذه الشهادة بلياقته للتعليم على هذا الوجه من أعيان الناحية وأهل العلم الموجودين بها أو بمجاورتها» : ولا يكتفى بهذا بل لابد أن يصدق على هذه الشهادة «مندوب من طرف ديوان المدارس حتى لا تكون هناك شبهة مجاملة ، ولا نظن أن مثل هذه الفكرة لها مثيل فى أى نظام سابق أو حال ، فكرة أن يشهد الجمهور ، لا علماء التربية فقط ، بأهلية المعلم لحسن التعليم !!

- ولا يتوقف إعجابنا ودهشتنا عند حد فيما يبدو ؛ فالجزء الخاص بالامتحانات يجئ تحت عنوان (فى تشويق الاطفال) فهو مناسبة سعيدة للجميع وليس فرصة للارهاب والتخويف ، فامتحان الطلاب يتم على أيدى معلميهم كالعادة ، ويشترك فى الامتحان «الفقهاء المجاورة وأهل

الفضل بحضورعمد الناحية ووجوه البلد لتعلم درجاتهم» ، فكأن المسألة أشبه بالمسابقات الرياضية ، تكون على الملأ ويشترك فيها فريق من المتخصصين والمختصين ، وبالنسبة للثلاثة الأول تعمل لهم «زفة تفريحية» ، وذلك «لتشويق أطفال» وطنهم وإحياء قلوبهم فى نظير كسبهم المهارة ورجاء عود النفع منهم على بلادهم .

القسم الثالث : فى تنظيم المدارس المركزية التي تنشأ في مراكز المديريات :

وبالنسبة لهذه الفئة أشار المشروع إلى انشاء أربع مدارس مركزية فى بنادر مديريات وجه بحرى ومثلها فى بنادر وجه قبلى . أما مدارس وجه بحرى فتنشأ فى طنطا - الزقازيق - المنصورة - الجيزة . هذا بخلاف المدارس القائمة فى القاهرة والاسكندرية .

أما مدارس وجه قبلى فتنشأ فى : بنى سويف - المنيا - أسيوط - قنا .

ومواد التعليم فى المدارس المركزية هى :

أولا - اللغة العربية من نحو وصرف ومطالعة وانشاء وعقائد التوحيد وواجبات العبادة والأدب .

ثانيا - لغة افرنجية تركية أو غيرها بقراءة كتبها المختصرة .

ثالثا - مبادىء الجغرافيا والتاريخ .

رابعا - أصول الحساب وتطبيقه على التجارة ومبادئ الهندسة وتطبيقها على المساحة .

خامسا - نبذة فيما يتعلق بالحيوانات والنباتات الأهلية ومقدمة لفن الزراعة .

سادسا - تعليم الخط والثلث والنسخ والرقعة والرسم .

وما يلفت نظرنا فى هذه المقررات ، أن تجئ دراسة الحساب بغرض نفعى معيشى ، وليس مجرد أرقام صماء وضرورة توظيفه فى (التجارة) وكذلك بالنسبة للهندسة وأهمية تطبيقها على المساحة ، فهذا عمل نفعى تطبيقى لبلد يعيش على الزراعة . ومن هنا تجئ أيضا أهمية دراسة (فن الزراعة) مما يكسب هذا المقرر طابعا تطبيقيا عمليا ، فهو ليس دراسة (لعلم) وإنما دراسة (لفن) .

وحرص المشروع على تنبيه المعلمين إلى أن الغرض الأصلى من عملية التعليم هو «اكتساب أبناء هذا القطر الأدب وحسن السلوك والحصول على ما يوجب اصلاح شأنهم وشأن أهاليهم ليفوز الوطن بثمرة التقدم لأبنائه جميعا فى التربية واتساع دائرة المعارف . ومن أجل هذا فمن الضرورى ألا يستعمل المعلمون من الأساليب والأدوات إلا ما يساعد على «ما تقوى به حواسهم وقواهم العقلية» ، وهذا يحتم أن يتجنبوا الأمور المؤدية إلى سوء الأخلاق مثل «السب والضرب وما أشبه مما يوجب الجفاوة ، وأن يعاملوا الأطفال معاملة الأبناء» ، فهم عوض هؤلاء الأبناء «فبناء على ذلك ينبغى من الآن فصاعدا للمؤدبين أن يقتصروا فى التأديب على النصائح الحسنة للأولاد وتفهيمهم عواقب

الأخلاق الحسنة ونتايجها العايدة - ونتائجها العائدة - عليهم بالاصلاح ليتعودوا عليها من زمن طفولتهم ، مع ملاحظة أطوارهم وحركاتهم في داخل المكاتب ، فبهذا لا يحصل وقوع الأطفال فيما لا ينبغي ولا يحتاج الحال إلى سب ولا ضرب» (٢٣) .

أما من الناحية التنفيذية ، فقد أتيحت الفرصة لهذا المشروع أن يبدأ خطوات عملية تشخصه واقعا على أرض الحياة التعليمية في مصر، لم تتح لما سبقه . لكن المشكلة الكبرى التي نراها هنا ورأيناها في العهد السابق ، وسوف نراها فيما يلي من عهود ، هي أن أي مشروعات لتطوير التعليم دائما إما أن تظل حبيسة الأوراق التي كتبت عليها ، وإما أن تعرف الطريق إلى التنفيذ ، ولكنها تصاب بالسكتة القلبية ، أو الموت البطئ أو ما شابه ذلك من أحوال كلها تنبئ بشئ واحد وهو أن (التراكم) فريضة غائبة ، وحلم عسير التحقيق ، والتراكم المعرفي كما نعلم هو طريق النمو والتقدم ، وكذلك في مجال التطوير والإصلاح ، هو طريق تبديل الأحوال وتغيير الشئون نحو ما هو أفضل.

وهكذا رأينا بالفعل ، على سبيل المثال عددا من المدارس المركزية يتم انشاؤها ، وعددا من الاجراءات تتخذ بغية التوجيه والتفتيش وتحسين الأوضاع ، وبعضا من المبادىء التي بشرت بها لائحة رجب ١٢٨٤ هـ تعرف طريقها إلى النور ، لكنها أجزاء من هنا وأجزاء من

هناك تختنق بذلك الغاز السام الشهير : الامكانات ، والتراخى . ولا نستطيع أن نحمل هنا جهاز التعليم المسئولية ، ولكنها (السياسة) الملعونة التى كانت تكتوى مصر بنارها ، ما كان لها أن تترك التعليم فى تحركه نحو تحقيق الآمال المعقودة عليه حتى تهب عليه بصورتها العاصفة التى تدمر وتهدم ولا تبنى وتعمر !!

التطوير الشامل عام ١٨٨٠ :

من الملاحظ على مختلف مشروعات تطوير التعليم السابقة حتى الآن، أنها تقتصر على وجه التقريب على تعليم المرحلة الأولى ، بل على صورة ومستوى واحد منه ألا وهو ما سمى فيما بعد (بالتعليم الأولى) دون تعرض للتعليم الابتدائى والتعليمين الثانوى (التجهيزى) - حسب تسمية ذلك العهد - والعالى (الخصوصى) - أيضا حسب تسميته فى ذلك الوقت - لكننا نجد فى عام ١٨٨٠ مشروعا أضخم من أى مشروع أخر شهده تاريخ التعليم فى مصر حتى ذلك الوقت يتناول مختلف جوانب التعليم ومراحله فى نظرة كلية شاملة .

إن ذلك المشروع يكاد يكون ممثلا لما يسمى (بصحوة الموت) ، والقياس مع الفارق ، فهو يمثل أعلى درجة من درجات الطموح وعمق التحليل وبعد النظر ، يحاول أن يتسق مع تلك المعزوفة الوطنية الرائعة التى بدأت الأرض المصرية تشهدها من نمو للوعى الوطنى وبلوغ المد الثورى درجة قصوى تمثلت فى (الثورة العرابية) ، لكنه فى نفس الوقت،

كان قريب المسافة من ذلك الإعصار المدمر تمثل فى الاحتلال البريطانى الذى كانت بشائره قد بدأت بعد ذلك بعام إلى أن بدأت طلائعه بضرب الاسكندرية فى يولية ١٨٨٢ ، ثم عساكره تجىء إلى القاهرة قبل أن ينصرم هذا العام لتدخل مصر فى مستنقع الاستبداد والاستغلال .

كان ناظر (وزير) المعارف الذى رأس اللجنة الخاصة بخطة التطوير هو على (باشا) ابراهيم ، وكان رياض (باشا) هو رئيس الوزراء الذى تبنى الخطة ، كما نلاحظ وجود (دور بك) الخبير السويسرى فى التعليم والذى ترى بصماته واضحة فى تقرير اللجنة ، فضلا عن عضوية رجل الفكر الكبير (عبد الله فكرى) ، واثنين آخرين من الأجانب ، ومجموع اللجنة سبعة أعضاء ، أى أن التشكيل الأجنبى يكاد يقرب من نصف الأعضاء ، ولم يكن هذا غريبا ، فقد كان الاخطبوط الأجنبى يمتد ليسيطر ويهيمن حتى أصبح اثنان منهم يتوليان أهم الوزارات فى مصر حتى قبل إعلان الاحتلال العسكرى !!

والتقرير يبدأ بمقدمة عامة (٢٤) عن سوء حال التعليم فى ذلك الوقت سواء من حيث الانتشار كما أو من حيث الحال نوعا ، وبداية السوء هى فى تعليم المرحلة الأولى بحيث يمتد إلى ما شاء الله ، فالمدارس الثانوية (التجهيزية) تضطر لقبول خريجين ضعفاء من الابتدائى ، ويحدث نفس الشىء بالنسبة للتعليم العالى ، إلى أن تتلقاهم

الحكومة لتوظيفهم وهم نتيجة سلسلة متصلة من الإعداد الهش والتكوين المضطرب ، وكيف أن أهم العوامل المسئولة عن ذلك هو نقص الأموال ، وكذلك ندرة المعلمين وخاصة من هؤلاء الذين يعرفون (طرق التعليم) «فبالنظر لما ذكر وللمنافع العائدة على الانسان من التعليم ينبغى اتساع دائرة المعارف بين جميع أهالى الديار المصرية وسريانها بالتدريج حتى تصل إلى أهالى الأرياف ، لكى توجد عند ذرياتهم المستجدة احتياجا إلى التعليم وإحساسا بما لهم من الحقوق الوطنية وما عليهم من الواجبات فى حق أنفسهم وحق عائلاتهم وحق الحكومة ، وهذا الاحساس لا يوجد الآن فى أى جهة من جهات هذه الديار إلا قليلاً» .

هذا الوعى الغائب إنما يتم علاجه بأن تغزو المدارس كل رجاء من أرجاء البلاد ، وفى نفس الوقت وجوب توفير رأى عام مساند ليولد الاحساس بضرورة التعلم والتعليم ويحث عليه ويوجهه فى الطريق المستقيم ، فالمهمة مهمة (قومية) ولن يتوافر لهذه الصفة إلا بأن ينهض الجميع ، كل فى دائرة اختصاصه لكى يشارك بجهده فى المساندة «ويجب على جميع أرباب الوظائف الميرية على اختلاف طوائفهم ورتبهم ومصالح كل منهم أن يعظوا الناس ويحثوهم علي ضرورة انتشار المعارف بينهم ومساعدة تلك المدارس بالرغبة والميل الكلى لها ، ولا

يمكن الوصول إلى تمام نوال هذا المشروع إلا بواسطة اجتماع جميع القوى المتعددة مهما كانت ضعيفة بانفرادها» (٢٥) .

إن هذا النص مهم للغاية ، وافتقاد هذه المساندة والمشاركة المتعددة من الرأى العام فى أى خطة للنهوض التعليمى والتطوير التربوى كفيل بأن يسهم – ضمن عوامل أخرى لا شك فيها هى أيضا – فى العصف بالآمال المبتغاة .

وسوف نحاول فيما يلى – بقدر المستطاع – بيان خطة التقرير فى تطوير التعليم فى مختلف مراحله وجوانبه :

أولا : التعليم الابتدائى :

يزود التقرير القارئ – لأول مرة فى تاريخ التعليم – باحصاءات سكانية ليربط بينها وبين من فى سن التعليم ، والأعداد الموجودة بالمدارس فعلا وما يتصل بكل هذا من نسب ومتوسطات تكفى إلى حد كبير لإعطاء صورة واقعية كمية .

وعلى سبيل المثال ، ففى قاعدة البناء التعليمى تقوم مكاتب القرى والنواحى ، وقد بلغ عددها طبقا لآخر احصاء وهو الذى أجرى عام ١٨٧٨ ، ٥,٣٧٠ مكتبا ، ولما كان عدد السكان قد قدر بـ ٥,٥١٠,٢٨٣ نسمة ، فيكون لكل ١,٠٢٨ نسمة مكتب واحد . ويبلغ عدد التلاميذ ١٣٧,٥٥٣ تلميذا ، فيكون متوسط عدد تلاميذ كل مكتب ٢٥ تلميذا أو تلميذ واحد بين كل ٤٠ نسمة . وإذا قدرنا عدد الأطفال الذكور الذين

وصلوا إلى سن التعليم بـ ٣٣٤,٠٠٠ طفل رأينا أن ٤١٪ منهم يتلقون التعليم الأولى و ٥٩ ٪ محرومون (٢٦) .

والحق أن هذه النسب إذا كانت قليلة بمعيار العصر الحاضر ، فإننا إذا قسناها بما كان شائعا وقائما فى ذلك الوقت لوجدنا أنها - إلى حد ما - طيبة .

وليست المشكلة فى العدد وحده ولكنها تكمن فى أن التعليم القائم «محدود جدا» ، اذ كان يقتصر على حفظ القرآن والقراءة والكتابة ، هذا فضلا عن أن «طريقة التعليم تحتاج إلى اصلاح كبير» .

أما السبيل الذى اقترحه التقرير لتطوير هذا التعليم ، فيتمثل فيما يأتى :

١ - إنشاء مدرسة لإعداد المعلمين حتى لا يستمر الوضع القائم الذى يقوم على فكرة مؤداها أن كل من يعلم علما ، يقدر أن ينقله تعليما للآخرين ، وهى فكرة خاطئة فلابد من تعلم المعلم بعضا من علوم التربية والنفس ، ولا بأس من أن تضم المدرسة المقترحة ، مدرسة دار العلوم التى كان على مبارك قد أنشأها عام ١٨٧٢ لإعداد معلمى العلوم التى تدرس بالعربية .

٢ - تقسيم المدارس الابتدائية بالأقاليم إلى ثلاث درجات نظرا لتفاوت حاجات الأهالى أنفسهم فإن حاجات الأهالى فى المحافظات وعواصم المديريات غير حاجات الأهالى فى المدن الزراعية الصغيرة ، وهذه بدورها تختلف عن حاجات الناس فى القرى والكفور .

ومن أدعى النقاط مدعاة للإعجاب هو ذلك الوعى الذى توافر بضرورة ارتباط التعليم بالاحتياجات البيئية بحيث لا يكون نمطا موحدا فى كل الأماكن «وفى الجهات التى يشتغل أكثر أهلها بالزراعة تلقى على التلاميذ دروس فى المساحة والزراعة والتاريخ الطبيعى المطبق على الزراعة ، وفى الجهات التى يشتغل أكثر أهلها بالتجارة يتعلم التلاميذ الحساب التجارى والخط وامساك الدفاتر ، ويتلقون معلومات فى التجارة والصناعة» (٢٧) .

ومن هنا ، تنشأ مدرسة ابتدائية أولية (من الدرجة الثالثة) لكل قرية أو لمجموعة من الكفور يتراوح عدد سكانها بين ألفين وخمسة آلاف ، ومدرسة ابتدائية من الدرجة الثانية لكل عاصمة مركز أو مدينة يتراوح عدد سكانها بين خمسة وعشرة آلاف ، وفى القاهرة والاسكندرية وفى حواضر المحافظات والمديريات الكبيرة تنشأ مدرسة ابتدائية راقية (من الدرجة الأولى) على الأقل لكل عشرة آلاف نسمة .

ويتم التأكيد هنا أيضا على «إن الحاجة ماسة الى أن يساهم الأهالى مساهمة فعالة فى إنشاء وصيانة مدارس التعليم الابتدائى التى ستنشأ فى بلادهم» .

ثانيا : تعليم البنات :

افتتحت أول مدرسة بمصر لتعليم البنات بالسيوفية عام ١٨٧٣ ، هذا وفى الوقت الذى بلغ فيه عدد التلميذات فى التعليم الأجنبى سنة

١٨٧٨ – ٤,٦٢٥ بنتا ، بلغ عددهن فى المدرسة السيوفية ٢٤٨ تلميذة!!
والأشد غرابة أن تبدأ المدرسة سنة الانشاء بـ ٢٢٦ تلميذة يتزايدن فى العام التالى إلى ٣٠٥ ، ثم يبدأ التناقص إلى أن يصل عددهن إلى ٢٠٦ سنة ١٨٨٠ ، مما جعل (دور بك) يقول فى تقريره «إذا توافر لهذه المدرسة ادارة على شيء من الذكاء ، ولكنها رفيعة شمحاء ، واستبعدت بعض الدروس غير اللازمة ، بل غير الملائمة أحيانا لعادات واحتياجات البلاد لأمكن السير بهذه المدرسة دون مشقة ولاستطاعت أن تثير فى فتياتها الميـول الطبيعية اللازمة ولأمكنها أن تستعيد ثقة الأهالى، حتى إذا افتتحت مـدارس أخـرى امتلأت بسرعة وسهولة» (٢٨) .

وكانت قد أنشئت مدرسة أخرى بالقربية عام ١٨٧٥ ، ضمت بعد ذلك إلى السيوفية .

واذا كانت اللجنة الخاصة بالتطوير قد لاحظت هى الأخرى أن هذه المدرسة لا تقوم بالخدمات التى كانت تنتظر منها ، ولا يهتم بها أهل القاهرة إلا قليلا ، إلا أنها أكدت أن هذا الفشل «أزمة عارضة» وأن هناك اجماعا «على ضرورة الاهتمام بالنهوض بهذا المعهد» مما يتطلب بعض التضحيات المالية من الحكومة حتى توفر للمدرسة العدد الكافى من المعلمات ذوات الكفاية للقيام بهذا العمل الذى هو أساس المدنية والتقدم .

واقترح أن تنشأ مدرسة أخرى فى غير القاهرة ويقتصر فى المدرستين – مؤقتا – على التعليم الابتدائى وعلى الأشغال البسيطة ذات المنفعة اليومية لإعداد ربة بيت صالحة ، وبعد ذلك يمكن الإكثار من مدارس البنات ورفع الدراسة فى عدد منها .

ثالثا : التعليم الثانوى :

لم تكن هناك إلا مدرسة واحدة بالقاهرة وعدد من الفصول الملحقة ببعض المدارس الابتدائية . ونظرا للظروف الاقتصادية الطاحنة والاضطراب السياسى ، تناقص عدد الطلاب فى الفترة من ١٨٧٣ – ١٨٧٨ من ٢٣٣ طالبا إلى ١٨٥ فى مدرسة القاهرة . وقد لاحظت اللجنة «أن نتائج تدريس التاريخ والجغرافيا فى الوقت الحاضر تكاد تكون معدومة ، ومعلومات التلاميذ فى الطبيعة والكيمياء ناقصة» مما يوجب أن «تزداد هيئة التدريس بأسرع ما يمكن» .

كذلك رأت اللجنة «حاجة المدرسة إلى إصلاح أثاثها وأدواتها أو تجديدها إذ أنها فى حاجة يرثى لها» ، وهذه الملاحظة تنطبق على المدارس الأخرى جميعا دون استثناء .

وحينما انتقلت اللجنة إلى برامج الدراسة اعترفت بضرورة مراجعتها حيث أن هذه البرامج «تشتمل على مسائل يصعب على تلاميذ صغار السن تفهمها أو على مسائل لا فائدة منها فى مصر» .

رابعا : التعليم الفنى :

كانت هناك سنة ١٨٧٨ مدرسة باسم (مدرسة الصناع) ، كان

الغرض منها أن تعلم خريجى المدارس الابتدائية «من ذوى السلوك الطيب والجد فى العمل والذكاء المتوسط الذى لا يؤهلهم لدراسة أعلى» .
أما مدرسة الزراعة التى كانت قائمة فقد نالت اهتماما أكثر من اللجنة استنادا إلى ما وعته من الطبيعة الزراعية لمصر وحاجتها إلى عدد ممن يكونون على دراية بعلوم الزراعة وفنونها مما يوجب تدريبهم فى الحقول المجاورة على إجراء التجارب الزراعية ، فضلا عن المساندة فى أعمال الزراعة فى الحقل الذى يجب أن تنشأ به المدرسة ، «ولا يعد تعليمهم منتهيا ولا تسلم لهم شهادة مدرسية إلا إذا برهنوا فى امتحانات عملية على أنهم يستطيعون العناية بالحيوانات التى بالمزرعة وممارسة جميع الأعمال الزراعية بأنفسهم إذا دعا الامر» (٢٩) .

خامسا : التعليم العالى :

وكان يسمى (الخصوصى) : حيث كانت هناك مدارس للطب والهندسة والصيدلة والحقوق والألسن والمساحة والعمليات ودار العلوم ، وقد شخص تقرير اللجنة وضع كل مدرسة مقترحا ما يراه لتطوير هذا الوضع ، وبدون الدخول فى تفصيلات ، نقف أمام عدد من الملاحظات:

١ – لم يكن التعليم ببعض هذه المدارس (عاليا) ، أى يلى المرحلة الثانوية ، ومن هنا كانت حكمة تسميته (خصوصى) لانه ذو طبيعة خاصة ، مثل مدرسة (الولادة) ، على سبيل المثال ، تلك المدرسة التى ثبت «أن سلوك بعض فتيات المدرسة يحتاج إلى تقويم ، والأمر يتعلق

خاصة بالتلميذات اللاتي – ومن لا عائل لهن ولا موارد شخصية – يعتقدن أنهن لهذا فى مأمن من العقاب الشديد» ، ومن هنا فقد دعت اللجنة إلى اتخاذ اجراءات فعالة ، ومنها – اذا دعت الحاجة – فصل أولئك التلميذات حتى يصان من في هذه المدرسة ، «فلا ينبغى أن لا تأخذنا في التلميذات – أسوة بالشبان – هوادة فى محاربة الكسل وسوء السلوك ، فأموال الدولة لا يجب أن يفيد منها إلا المستحقون الجديرون بها» .

٢ – عابت اللجنة كثيرا على التعليم الذى كان قائما فى الهندسة ، وكان الاقتراح المقدم هو ضرورة تخلصها من المواد (الطفيلية) – حسب تعبير اللجنة – مثل العروض والبيان (!!) والكيمياء العضوية .. إلخ ، ومن ناحية أخرى فان الأساتذة الذين كان يعهد إليهم بدروس تطبيقية «ليسوا – كما هو الحال فى أوربا – من المهندسين الذين اشرفوا على أعمال من هذا النوع الذى يلقون فيه دروسا نظرية» ، ومن هذا لن تستطيع مدرسة الهندسة أن تخرج من الوهدة التى تتردى فيها إلا إذا قام (التعليم) على الدروس التطبيقية بها رجال من أهل المهنة .. .

٣ – واتساقا مع الاتجاه إلى صبغ التعليم بالصبغة العملية التطبيقية ، حرص التقرير بالنسبة لدراسة الحقوق التى نعتبرها فى الوقت الحالى (نظرية) ، أن يطلب من أساتذتها «أنه كلما شرح الأستاذ للطلاب نظرية قانونية عرض عليهم الأوراق الرسمية والعقود المتعلقة بها،

ويسهل تنفيذ هذا الاجراء إذا زودت المدرسة بالأساتذة الأكفاء وبالاضافة هذا طالب التقرير «أن يصحب الأساتذة طلاب الفرق العليا من وقت : لآخر دور المحاكم لشهود العمل فيها ، ويكلف الطلاب أحيانا بالقيام ببعض الأعمال في المحاكم وأقلام الدعاوى» (٣٠).

٤ – وبالنسبة لمدرسة الألسن ، فنظرا لضعف وعي المترجمين متخرجي المدرسة بالمعاني الصحيحة للمصطلحات الفنية ، نصح التقرير بتخير مترجم قدير يجمع من مختلف المصالح والمدارس الخصوصية المصطلحات الشائعة ليتعلم طلاب المدرسة ترجمتها ويتدربون على ذلك .

سادسا : قضايا عامة :

وهي استكمال للصورة الكلية للتطوير ، تناولت قضايا مثل :

١ – تكوين مجلس المعارف الأعلى الذي يكون بمثابة هيئة استشارية تعاون وزير المعارف ، وذلك بـ «دراسة كل الاجراءات التي من شأنها ضمان حسن العمل بالمدارس وتقدم التعليم ، ويضع برامج الدراسة ويعد اللوائح ويعدلها ، ويقدم مشورته في كل المسائل التي يعرضها عليه سعادة ناظر المعارف ..

٢ – طالبت اللجنة بتشكيل هيئة لدارسة الوضع السيئ لتعليم اللغة العربية ووضع القواعد والبرامج التي تكفل الارتقاع به باعتبارها (اللغة القومية) . ونظرا للمفارقة بين «اللغة العلمية للعصور الماضية – وهي

وحدها اللغة التي تدرس – ولغة عصرنا» ، فضلا عن «الطرق الفاسدة التي تقتصر في تعليم اللغة العربية على تدريس نحو اللغة الأدبية وتمارين الإعراب وفن قرض الشعر للمهندسين والمساحين مثلا !! (٣١).

٣ – شددت اللجنة على ضرورة تدريس الألعاب الرياضية نظرا لما لاحظته من حالة السكون المؤسفة لطلاب المدارس وبطء حركتهم واعتلال صحة كثيرين منهم «وإذا كان من غير المستطاع إلزام التلاميذ على اللعب فلا أقل من تنمية أجسامهم بالتمرينات الرياضية والمشى بخطوات توقيعية .. إلخ ، على نحو ما يجرى في مصر نفسها بنجاح كبير في بعض المدارس الحرة» .

٤ – إذا كانت العلوم – كما لاحظت اللجنة تتقدم تقدما سريعا مما يوجب العمل على ملاحقتها بالاطلاع المستمر ، إلا أنه «لا يمكن أن نرجو من المدرسين – والمعيدين خاصة – الذين – تمنحهم النظارة مرتبات متواضعة جدا أن يخصصوا منها المبالغ الكافية لشراء المراجع التي يفيدهم الاطلاع عليها» ، لهذا فقد حبذت اللجنة اقتراح بعض النظار «أن تنشأ بكل مدرسة مكتبة مدرسية صغيرة» .

هذه هي أهم الملامح العامة للتقرير الضخم الخطير الذى رسم خطة كاملة شاملة بغية تطوير التعليم في مصر عام ١٨٨٠ ، فماذا كانت النتيجة العملية ؟

لا نريد أن نعيد هنا ما سبق أن ذكرناه فى بداية هذا الجزء ، فمزيد التدهور وتدخل الدول الأجنبية الذى فجر ثورة عرابى وما أعقبها من معارك غير متكافئة بيننا وبين قوات الاحتلال البريطانى ، كل هذه الظروف نزلت «طيرا أبابيل» ترمى التعليم المصرى بـ «حجارة من سجيل»، لتجعله «كعصف مأكول» !!

الهوامش

١ – حسين فوزى النجار : رفاعة الطهطاوى ، القاهرة ، الدار المصرية للتاليف والترجمة سلسلة أعلام العرب العدد (٥٣) د . ت ، صـ ٤٨

٢ – حسين فوزى النجار : على مبارك ، القاهرة ، دار الكاتب العربى ، سلسلة أعلام العرب (٧١) ، نوفمبر ١٩٦٧ ، صـ ٨٦ .

٣ – شفيق غربال : خبير سويسرى فى خدمة التعليم المصرى فى عهد اسماعيل ، مجلة التربية الحديثة ، الجامعة الامريكية بالقاهرة ، أبريل ١٩٣٧ ، صـ ٣٧٧ – ٣٨٢ .

٤ – جرجى زيدان : تاريخ آداب اللغة العربية ، القاهرة ، دار الهلال ، دت ، ج ٤ صـ ٧٧ .

٥ – عبد الرحمن الرافعى : عصر اسماعيل ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٤٨ ، ج١ ، ٢٤٢ .

٦ – دافيد لاندز : بنوك وباشوات ، ترجمة عبد العظيم أنيس ، القاهرة، دار المعارف ١٩٦٦ ، صـ ٥٧ .

٧ – سعيد اسماعيل على : المجتمع المصرى فى عهد الاحتلال البريطانى ، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٢ ، صـ ٥ ،

نقلا عن دافيد لاندز (المرجع السابق) :

٨ – أحمد عبد الرحيم مصطفى : انهيار نظام الاحتكار ، مجلة الهلال ، القاهرة ، ج١ ، س ٧٠ صـ ١٦١ .

٩ – أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم في مصر ، القاهرة ، وزارة المعارف العمومية ١٩٤٥ ، الجزء الثالث ، الملحقات ، صـ ٣ .

١٠ – المرجع السابق ، صـ ٤ .

١١ – المرجع السابق ، صـ ٥ .

١٢ – المرجع السابق ، صـ ٦ .

١٣ – المرجع السابق ، صـ ١٠ .

١٤ – المرجع السابق ، نفس الصفحة .

١٥ – أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم في مصر ، ج٢ ، صـ ٣٩ .

١٦ – ملحقات ، تاريخ التعليم في مصر ، صـ ٢٦ .

١٧ – المرجع السابق ، صـ ٢٧ .

١٨ – المرجع السابق ، صـ ٢٨ .

١٩ – المرجع السابق ، صـ ٣١ .

٢٠ – المرجع السابق ، صـ ٣٥ .

٢١ – المرجع السابق ، صـ ٤٤ .

٢٢ – المرجع السابق ، صـ ٤٧ .

٢٣ – المرجع السابق ، صـ ٥٨ .

٢٤ – نص التقرير منشور بالمرجع السابق ، صـ ١٨٣ وما بعدها .

٢٥ – المرجع السابق ، صـ ١٨٨ .

٢٦ – المرجع السابق ، صـ ١٩٤ .

٢٧ – المرجع السابق ، صـ ٢٠٠ .

٢٨ – المرجع السابق ، صـ ٢١٣ .

٢٩ – المرجع السابق ، صـ ٢٢٦ .

٣٠ – المرجع السابق ، صـ ٢٤٤ .

٣١ – المرجع السابق ، صـ ٢٥٩ .



الفصل الثالث

الثورة الوطنية وتطوير التعليم

مقدمة

نستطيع أن نلمح فى الفترة ما بين الحرب العالمية الأولى وقيام ثورة يوليو ١٩٥٢ علاقة عجيبة بين (الوعى الوطنى) و (الوعى التربوى) ، الوعى الأول يتمثل في قيام ثورة شعبية بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى سنة ١٩١٩ ، الوعى الثانى يتمثل دائما فيما يحدث من تطوير للتعليم ، فاذا كانت الثورة الوطنية الشعبية قد تفجرت عام ١٩١٩ ، فان حركة ضخمة ، أو بمعنى أصح (مشروعا) كبيرا للنهوض بالتعليم الشعبى (الأولى) قد سبق هذه الثورة بما يقرب من العامين ، وفى ظل مناخ سياسى أبعد ما يكون عن (التحرك) الوطنى على المستوى السياسى .

وأن يسبق التطوير التربوى ، المد الثورى ، فذلك يتفق وطبائع الأمور

إذ إنه يمهد له الطريق ويفتح الأذهان ، لكننا لانريد أن نغالى فى أن هذا هو ما حدث بالنسبة لمشروع تطوير التعليم سنة ١٩١٧ ، فالفارق الزمنى بين الحدثين لايبرر أبدا أن تكون العلاقة بها صورة من صور السببية ، فضلا عن أن المشروع لم يكن قد عرف بالفعل الطريق إلى التنفيذ ، وحتى لو نفذ ، فان آثاره ونتائجه يستحيل أن تؤتى أكلها إلا بعد سنوات ، لكننا من ناحية أخرى لانستطيع أن نغفل - بوجه عام - دور التقدم التعليمى المتراكم عبر السنوات السابقة ، بالرغم من الإيقاع البطىء للغاية الذى كان عليه بحكم وجود الاحتلال البريطانى وقيام الحرب العالمية الأولى .

ومن ناحية ثانية ، فقد لحقت ثورة ١٩١٩ حركة نهوض تعليمى شعبى ، مما يعد أمرا طبيعيا كذلك من حيث أن التعليم بالضرورة ، إن لم يسبق الأحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية ويمهد لها ، فعلى الأقل-لابد له من أن يلاحقها ويواكبها . لكنه مع الأسف الشديد ، كما سوف نرى ، لم يكن على مستوى الأحداث ، ، على الأقل فى الفترة التى امتدت من صدور دستور ١٩٢٣ وحتى معاهدة ١٩٣٦ ، ويبدو - دون أن يكون ذلك تبريرا - أن التعليم بحكم انه ، فى معظم أجزائه ، جزء من نظام الدولة ، فقد عجز عن أن يواكب الإيقاع السريع لحركة الثورة بحكم (شعبيتها) .

على أيه حال فلنر بعضا من الصورة العامة للمجتمع المصرى ، حتى نستطيع أن (نفهم) ماذا حدث على أرض التعليم .

الثورة الوطنية / مقدمات ونتائج :

عندما نشبت الحرب العالمية الأولى وانحازت دولة الخلافة العثمانية التى كانت سيطرتها السياسية من الناحية الإسمية الرسمية مازالت قائمة ، انتهزت بريطانيا الفرصة كى تستكمل صورة السيطرة والهيمنة على مصر ، فأعلنت بسط حمايتها على البلاد ، وأنهت حُكم الخديو عباس الثانى الذى كان فى زيارة خارج البلاد وقت نشوب الحرب ، وعينت بدلا منه الأمير حسين كامل وسمته (سلطانا) ، والذى حل محله سنة ١٩١٧ ، أحمد فؤاد .

وقد تلاشى بين ألسنة نيران الحرب الأولى كل ما دبره الإنجليز فى الثلاثين سنة السابقة من أساليب لاجتذاب القاعدة الشعبية - من الفلاحين - إلى صفوفهم ، وذلك أن بريطانيا ، وهى تخوض غمار نضال مميت من أجل حياتها لم تكن على استعداد لأن تحسب حسابا لما سوف يترتب على إجراءاتها لإحراز النصر فى المستقبل من آثار ، ومن ثم فلم يكن لمصر مهرب من ان تتلقى الضغط المتزايد الناجم عن تزايد حاجات بريطانيا لمواصلة الحرب وما يقتضيه من اتخاذها لمصر قاعدة لجيوشها الأمبراطورية (١) .

وكان من الواضح أنه بات أمام الرأسمالية المصرية سبب تقاتل من أجله عند انتهاء الحرب ، وهو توفير الظروف التى تكفل لها بناء صناعة أهلية كاملة وتوفر للاقتصاد المصرى فرصة التطور السليم ، وذلك عن طريق التخلص من الاحتلال الانجليزى ، صاحب سياسة التخصص الزراعى ، والذى وقف فى طريق تصنيع مصر ، والعمل على أن تتولى الحكم فى مصر أيد مصرية صميمة تقوم بفرض حماية دائمة للمنتجات المصرية فى مرحلتها الأولى ، وتحول دون انهيار الصناعات السابقة التي ظهرت فى ظل ظروف الحرب الاستثنائية ، وتعمل فى الوقت نفسه، فيما يختص بمصلحة التجار ، على تعضيد التجارة المصرية وتكوين طبقة من التجار المصريين يستطيعون أن يحملوا على عاتقهم أعباء المعاملات التجارية الخطيرة بروح إقدام دون تهور أو مضاربة، وبأساليب عصرية تتمشى مع القوى التجارية الفعالة فى البلاد الأخرى [٢] .

كذلك كان من الواضح أن الاحتلال البريطانى كان يعمل عامدا على إبقاء المصريين فى حالة من القصور والعجز والاعتماد على الانجليز فى القيام بشئون الوظائف المهمة ، ذلك ان سياسة التعليم التى كان الانجليز يسيرونها ، لم يكن من شأنها فى الواقع أن تفضى إلى تخريج كفاءات مهمة تسد حاجة البلاد . ولقد كان الغرض من ذلك أن

يجد الانجليز على الدوام الذريعة لشغل الوظائف العليا بالعناصر الانجليزية ومن ثم يسيطرون تماما على شئون البلاد [٣] .

وفى ظل الحماية البريطانية والأحكام العرفية ، كان الطلبة هم الصوت الوحيد الذى اضطلع بالعمل الوطنى عن طريق الاضرابات والاغتيالات . وتحولت المدارس إلى ميادين للمناقشات السياسية يتحدث فيها كبار الطلبة أمام صغارهم عن خيانة حكامهم لمصر وأصبحت المقاهى والنوادى ، حيث يجتمع الطلاب تتردد فيها الكلمات الطائشة التى تمارس تأثيرا كبيرا على السامعين الأقل حظا من الثقافة والتعليم [٤] .

وفى ثورة ١٩١٩ تصدرت الطبقة المثقفة للنضال وقادته منذ البداية وانبث أفرادها بين العمال فى المدن ، والفلاحين فى القرى يوقظون الوعى والشعور وينظمون الصفوف ، وكان الطلبة أول من فجر الثورة باضرابهم منذ صبيحة يوم الأحد ٩ مارس ، واشترك المحامون فى الحركة منذ اليوم الأول ، وتألفت اللجان الوطنية التى استولت على السلطة فى المدن الثائرة بقيادة المثقفين ، كما تكونت الجمعيات السرية من المحامين والطلبة وغيرهم ، وقام الموظفون بأعظم إضراب فى تاريخ مصر الحديث ، وبلغ تأثير الطلبة فى الحياة السياسية حدا جعلهم يستطيعون بمحض القيام باضرابات ومظاهرات ، تعريض الحكومات للخطر وإسقاطها فى بعض الأحوال [٥] .

ومنذ مصطفى كامل ومحمد فريد ، وضحت نظرة الشعب المصرى بشكل عام إلى أن عماد الاستعمار فى مصر هو الاحتلال العسكرى مهما كانت الحجج والصكوك التى يبرر بها وجوده ، وأن محور الحل هو جلاء جنوده عن البلاد (٦) . وبعد اشتعال ثورة ١٩١٩ ، بقى مطلب الجلاء يؤكده ذات الرفض وذات النظرة للغضب الأجنبى ، كما بقى بعد تصريح ٢٨ فبراير ١٩٢٢ يؤكد وعى الحركة الوطنية بمناورات الانجليز ، وفهمها أن حرية البلاد لاتتعلق فى الأساس باستقلال يعترف به أو لا يعترف ، ولكنها تتعلق برفع الغصب الأجنبى عنها وإقصاء أغلال القمع الأجنبى التى تطوق عنقها .

كان الاستغلال الاقتصادى واقعا ملموسا كما كان للمنشآت الأجنبية وجود مادى محسوس ، ولكن وضع مصر الجغرافى وظروفها التاريخية قد ميزا بين الجانب السياسى للاحتلال وبين الجانب الاقتصادى ، فالاحتلال البريطانى لمصر ليس مصدره فقط الرغبة فى استغلال أرضها وقوة عملها ، ولكن أساسه أيضا السيطرة على شريان حيوى من شرايين المواصلات العالمية الذى يربط بين الغرب والشرق (٧) .

وفى الوقت الذى كان فيه كثيرون يتطلعون إلى الحضارة الأوربية باعتبارها النموذج الذى يجب أن يحتذى من أجل النهوض ، كانت هذه الحضارة نفسها منذ العشرينات تعانى من بعض الأزمات وخاصة تلك

الأزمة الاقتصادية الخانقة عام ١٩٢٩ التى هددت النظام والفلسفة الرأسمالية التى تقوم عليها هذه الحضارة ، ونتيجة لذلك ، انقسمت الحضارة الأوربية إلى تيارات متناقضة متصارعة ، كان لتناقضها وتصارعها أثره الواضح على المسيرة الثقافية فى المجتمع المصرى منذ الثلاثينات وحتى أوائل الخمسينات .

ولقد تميزت فترة ما بين الحربين بكثير من القلق الفكرى ، الناتج عن إحساس المثقفين بضرورة الجمع بين طرفين كانا لا يزالان يبدوان وكأنهما نقيضان لايجتمعان ، وهما الثقافة التقليدية الموروثة من جهة ، والثقافة الأوربية المنقولة من جهة أخرى ، وكان السؤال قد بدأ يطرح نفسه على رجال الفكر ، وهو : هل من سبيل إلى الجمع بين الثقافتين فى وحدة عضوية واحدة ، لاتتخلى عن الطابع المحلى المميز ، ولا تقصر فى مسايرة العالم المعاصر ؟ هنا كنت تجد ثلاث إجابات تصدر عن ثلاث فئات من المفكرين وتستتبع ثلاثة أساليب فى الكتابة : فإجابة يتمسك بها أصحاب الموروث نهجا ومضمونا ، ومن هؤلاء مصطفى صادق الرافعى ، وإجابة يريد بها أصحابها القضاء الكامل على القديم الموروث والأخذ عن الثقافة الأوربية - علما وأدبا وتربية وأسلوب كتابة وطريقة حياة - أخذا مطلقا غير مشروط بشرط ولا مقيد بقيود ، ومن هؤلاء سلامة موسى ، وإجابة ثالثة يحاول فيها أصحابها أن يجدوا موقفا وسطا يجمع بين الطرفين ، فهم إذا كتبوا جاءت عباراتهم ملتزمة

قـواعـد الأسلوب العربى المتين ، وهم إذا فكروا حـاولوا المزج بين موضوعات القديم وموضوعات الجديد ، وكان من حسن الطالع أن وقعت فى هذه الطائفة جمهرة الأعلام من رجال الفكر والأدب مثل العقاد وطه حسين وهيكل والمازنى وغيرهم ، فلهؤلاء جميعا مجموعات من مقالات كتبوها خلال الفترة التى نتحدث عنها ، ثم جمعوها فى كتب يكفى أن تطالع أى كتاب منها ، لتجد ثقافة الغرب قد جاورت ثقافة العرب الأقدمين فى تكاتف وانسجام ، إذ قد تجد فصلا عن هومر أو شكسبير أو شلى ، يعقبه فصل عن امرؤ القيس أو ابن الرومى أو المتنبى .. وهكذا (٩) .

....

ولأن هذه الفترة مثلت مدا ثوريا وطنيا هائلا ، وامتلأت بثراء فكرى لم تشده مصر من قبل ، ويؤسفنا أن نقول أن الفترة التالية لم تشهد أيضا مثله ، فقد زخرت الساحة بقادة وعمالقة لم يقف جهدهم عند حد التنور والتنوير وانما كان كثير منهم يخط على الطريق بالفعل (نهجا) يميزه دون غيره ، تلتف حوله (تلاميذ) و(أتباع) مكونين مدرسة بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى ... لأن هذه الفترة هكذا ، رأينا أن نتناول مشروعات التطوير فى فصلين ، أولهما ، وهو الحالى ، نقتصر فيه على تلك المشروعات التى تناولت (مرحلة تعليمية) واحدة ، والثانى ، نعرض فيه لمشروعات التطوير التى حاولت أن تتناول التعليم كله كمنظومة

متكاملة ، مثلما رأينا لأول مرة فى تقرير قوميسيون المعارف عام ١٨٨٠.

مشروع ١٩١٧ لتعميم التعليم الشعبى بين طبقات الأمة :

كان (عدلى يكن) القطب السياسى المصرى المعروف وخاصة عقب ثورة ١٩١٩ واحتدام الخلاف بينه وبين سعد زغلول ، هو وزير المعارف ، عندما أصدر قرارا بتشكيل لجنة من اثنى عشر عضوا بينهم أربعة من الأجانب ذوى المناصب العالية فى مصر ، بتاريخ ٣٠ من مايو عام ١٩١٧ ، وسوف نعرض لملامح المشروع الرئيسية التى انتهت إليه اللجنة فى التقرير الذى أعدته ونشر عام ١٩١٩ ، وتتصدره الآية القرآنية الكريمة من سورة الزمر : «قل هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون إنما يتذكر أولو الألباب» .

أولا – عظم شأن المشروع وشدة الحاجة إليه :

يحشد التقرير كما كبير من آراء عدد من المفكرين والمسئولين الأجانب التى تدور كلها حول المقولة القائلة بأن «طبيب الأمة الحقيقى هو ذلك الذى يصف لها أنجع وسيلة لتربية أبنائها» (١٠) .

ويخرج التقرير من استقراء هذه الآراء إلى أن «الحاجة أصبحت شديدة إلى أن يتعلم السواد الأعظم من الأمة تعليما أوليا يلائم حالهم لحاجتهم إليه فى أمورهم الاجتماعية والاقتصادية ولما له من الأثر

الجليل في شئونهم العقلية » . وأنه «قد حان الوقت الذى ينبغى أن ننهض فيه بذلك التعليم الذى أصبح من المسائل التى يجب على الحكومة أن تعنى بها وأن يبدأ فى نشره على طريقة التدرج وبموجب نظام يوضع لذلك» .

ومن المهم ملاحظة أن هذه الحركة للنهوض بالتعليم الشعبى ، جاءت لاحقة فورا لحركتين أخريين على درجة عالية من الأهمية ، أولاهما تلك التى تمثل تحرك الرأسمالية المصرية التجارية الصناعية الوليدة ، عبر عنها تقرير لجنة التجارة والصناعة سنة ١٩١٦ برئاسة إسماعيل صدقى والثانية يمثلها تقرير آخر فى الجانب الصحى لايحظى عادة بالقاء الضوء عليه مثلما يحظى تقرير لجنة التجارة والصناعة ، والتقرير الصحى كان عن طريق لجنة برئاسة «الليفتينانت كولنيل بلفور» .

ولم تكن المسألة مسألة تزامن بين الحركات الثلاث ، وانما الدلالة على توافر الوعى بأن (النهوض القومى) يجب ألا يقتصر على جانب واحد من جوانب المجتمع ، وانما يكون كليا ، ومن هنا استشهد تقريرنا برأى للجنتى التجارة والصناعة ، والصحة بأن الاصلاح والتطوير فى تلك المجالات يتوقف على ما لابد من حدوثه من تطوير فى المجال التعليمى ، تقول لجنة التجارة والصناعة .

«فإذا سئل سائل ما حال القطر من حيث التعليم العام والتربية الخلقية ، كان الجواب أن أقل بحث فى هذا الموضوع يكفى للحكم بأن

ما يتبع الآن من الخطط فى التربية والتعليم فى مصر يقصر عن الوصول بالبلاد إلى الغرض السامى المقصود منهما وعن النهوض بها من الوجهة الخلقية ، إذ مما لا نزاع فيه مطلقا أن التعليم لم يعم حتى الآن جميع طبقات الأمة وأن التربية المنزلية لاتقتصر مساوئها على نقصها وتنكبها الغرض المنشود بل إنها مبنية علي أساس فاسد غير وطيد الأركان ، فهى بدلا من تعويد النشء النظام وحسن التدبير تولد فى نفوسهم الاسراف وسوء الإدارة فى الأعمال . وهى تبث فيهم روح الكسل والاهمال وتصرفهم عن الجد والنشاط ، وهى تغرس فيهم التردد فى الأمور وقلة العناية بها وعدم النظافة وما أشبه ذلك من النقائص التى تقف حجر عثرة فى سبيل تقدم البلاد من الوجهة المعنوية . وبذا تعوق تقدمها من الوجهة الحسية أيضا» (١١) .

وهكذا يتضح وعى رجال الصناعة والتجارة من الرأسماليين المصريين بأن النهوض فى هذين المجالين ليس بمجرد توفير المورد الطبيعى أو المورد المالى ، فهناك مالا يقل عنهما أهمية وهى (المورد الانسانى) نفسه والذى لابد أن يتكفل به جهاز التعليم وإلا فلا أمل فى أى مشروعات اقتصادية مهما خطط لها من النواحي المادية فقط .

ومما له دلالته فيما أشار إليه تقرير لجنة التعليم الأولى ، من حيث خطورة تفشى الأمية في مصر من الناحية السياسية والإدارية ، أن عدد العمد ، فى ذلك الوقت من الأميين بلغ ٩٩٥ أى بنسبة ٢٥٪ تقريبا من

مجموعهم ، وعدد الأميين من مشايخ البلاد ٢٤٩٥٠ أى بنسبة ٨٠٪ تقريبا من مجموعهم ، وهؤلاء العمد والمشايخ كانوا يشكلون الطبقة الحاكمة فى الريف المصرى الذى كان يمثل ما يقرب من ٨٠٪ من البلاد فكيف يمكن تصور حكم مجتمع تشيع بين حكامه الأمية ويسود الجهل إلى هذا الحد ؟ .

وإذا كانت اللجنة قد تبينت بوضوح كامل جملة الأخطار الإدارية والصحية والاجتماعية التى تشكل عوائق أساسية فى سبيل المشروعات العامة ، فانها أظهرت أن العمل التعليمى بطبيعته عمل (مستقبلى) وبالتالى فإن غيابه يشكل تهديدا مفزعا لمستقبل الأمة « فإن كل خطوة تخطوها الأمة فى سبيل الفلاح والرقى لها أثر سيء فى طبقات الشعب غير المتعلمة لأنها تزيد فى العقبات التى يلاقونها من جراء أميتهم . حقا إن الأمية لم تكن من العقبات التى يؤبه بها أيام كانت الزراعة والصناعة والتجارة فى نشأتها الأولى ، ولكننا اليوم غير آبائنا بالأمس» ، أما مظهر التغير فهو أن الرقى الحديث قد أخذ يزيد كل يوم فى ارتباط الزارع والتاجر والصانع بالأنظمة الغربية ، مما يتطلب منهم المزيد من حسن التعامل ومهارة التفاعل ، ولكن أميتهم تقف أمامهم حائلا عظيما وعائقا كبيرا يزداد اضراره بهم يوما فيوما «لذلك يجب نشر التعليم الأولى الصحيح بين عامة الأمة ليستعينوا به على السير فى ميدان الرقى الحسى والنهضة القومية » .

ولاشك أن الاتجاه إلى نشر التعليم الأولى ، يعنى تركيز الجهد الوطنى نحو أطفال مصر .

ثانيا - وضع معاهد التعليم الشعبية :

دل الإحصاء الذى أجرى عام ١٩٠٧ على أن ٩٦٪ من المواطنين المصريين (٩٢٪ من الذكور و٩٩,٧٪ من الأناث) لايعرفون القراءة والكتابة ، أما فى عام ١٩١٧ ، فلم تتحسن النسبة كثيرا ، إذ بلغت ٩٤,٦٪ (١٢) !!

وكان يوجد من المكاتب (مدارس أولية) غير الأهلية تديرها مصالح وهيئات نحو ٦٦٣ مكتبا بها ٣٩,١٧٨ تلميذا و ١٦,٣٨٨ تلميذة يمكن القول أن التعليم بها كان لا بأس به ، وبالاضافة إلى هذه المكاتب وجد أيضا نحو ٧٠٠٠ كتاب أهلى أو مكتب فى مصر كلها يتعلم بها ٣٠٠,٠٠٠ تلميذ و٣٤,٠٠٠ تلميذة ، ومعظم هذه أو كلها لم تكن له سوى قيمة قليلة جدا فى التعليم ولا يقبل شيئا من وسائل التحسين إذ ليس بينها سوى عدد قليل جدا ينفق عليه من أوقاف خاصة أو جمعيات خيرية أى أن له من الإيراد ما قد يضمن بقاءه أما ما بقى فيديره أفراد للارتزاق وكسب العيش . وحال معظمها كانت سيئة جدا لأن مبانى كثير منها تشبه أكواخا حقيرة تضم أطفالا يكدس بعضهم فوق بعض على نظام فاسد وطريقة تخالف القواعد الصحية من كل وجه . ويربو عدد

المصابين منهم بأمراض رمدية على ٩٥٪ ، ذلك إلى جهل المعلمين وقلة قدرتهم بل عدم إلمام بعضهم بالقراءة والكتابة (١٣) !!

وينقص هذه المكاتب أبسط الأدوات، والتعلم فيها مقصور على حفظ القرآن بكيفية مشوهة وسط أصوات مزعجة هي بضوضاء الأسواق وصخبها أشبه منها بمذاكرة المتعلمين وطلبة العلم . بل لقد ذكر مدير عام الصحة العمومية في ذلك الوقت نتيجة زيارته لأحد مكاتب مدينة الزقازيق «إنما هذا واحد من كثير من المدارس الأهلية التي يكدس فيها الأطفال بحال لاتسمح مصلحة الصحة بوجودها في اصطبل أو زريبة » !!

من أجل هذا وضعت اللجنة مشروعا للنهوض بحال المدارس الأولية :

ثالثا – فماذا يمكن عمله ؟

الغرض الذي رمى إليه المشروع المقترح هو ايجاد المدارس أولا الأولية اللازمة والتي قدر عدد المحتاج إليه بـ ١٠,٠٠٠ مدرسة وإدارتها على أكمل وجه والمقصود بالمدرسة الأولية كل «معهد تلقى فيه دراسة مناسبة لأبناء المصريين بين السادسة والحادية عشرة من عمرهم ، ويكون التعليم فيها باللغة العربية فقط وفق منهج خاص تعينه وزارة المعارف العمومية أو تقره يشتمل على الأقل تعليم الديانة والقراءة والكتابة والحساب وغير ذلك من مواد تعينها الوزارة» . وهي لاتوصل

إلى ما بعدها من تعليم ثانوى فعال ، فهذا طريقه (المدرسة اللابتدائية).

وقد هدف المشروع إلى أن ينشأ فى كل مدينة وقرية فى مدة لاتتجاوز عشرين سنة مدارس أولية حسنة البناء جيدة المعلمين يبلغ مجموع تلاميذها ٨٠٪ من أبناء الأمة ومجموع تلميذاتها ٥٠٪ من بناتها ممن تتراوح أعمارهم وأعمارهن بين السادسة والحادية عشرة (١٤) .

ومن عجيب ما يقال ، ان احتجاجات كثيرة قد ارتفعت لطول المدة ولو كان معدل الانشاء المقترح استمر ، لما ظلت نسبة الأمية حتى عام ١٩٨٦ حوالى ٤٩٪ .

وقد دافعت اللجنة عن طول المدة بقولها بأنه لايخفى أن الأعمال التى سيتناولها كبيرة جدا والنفقات الأولى التى تطلبها لإنشاء المبانى اللازمة عظيمة جدا لايمكن الحصول عليها فى زمن قصير (هذا إلى النفقات الدائمة التى تستدعيها إدارة المدارس، ثم إن نظام التقدم الذى قضى به المشروع تناسب مع السرعة التى يمكن بها إيجاد العدد الكافى من التلاميذ على أساس الرغبة والاختيار ، كما أنه يتناسب مع تخريج العدد المطلوب من المتعلمين القادرين ، وفضلا عن ذلك نبهت اللجنة إلى انه لابد أن يمضى زمن ليس بالقصير حتى يمكن التوفيق على التدريج بين حاجات البلاد الزراعية والأحوال الطارئة بعد تنفيذ القانون ذكرت اللجنة هذا مع علمها أن هناك خطرا فى التباطؤ لأنه

ربما أوجد طائفة متعلمة فى الأرياف تفضل الجمهور غير المتعلم وترى أنها أرقى من أن تعمل فى الحقول فتأخذ فى الانتقال شيئا فشيئا إلى المدن ، لذلك استدعى الأمر دوام التنبه والمراقبة حتى لا يحدث ما يحدثه التعليم الابتدائى فى النشء من الاستنكاف عن الأعمال اليدوية والابتعاد عن المهن التى يحترفها أهلوهم .

وفى نفس الوقت اتضحت أهمية ترتيب أوقات الدروس وأيام العطلات العامة ترتيبا يمكن الأطفال من الاشتراك فى أعمال أهلهم من غير أن يؤدى ذلك إلى تشغيلهم بأجر سواء أكان ذلك بالحقول أم بالمنازل أم بالدكاكين والمعامل التى يشتغل بها الأهل ، لأن هذا من شأنه أن يبذر فى الأطفال ميلا كبيرا إلى أعمال أهلهم واهتماما بها ومحبة تنمو مع الأيام .

وحرص المشروع على استمرار المبدأ القائل بالمشاركة فى الإنفاق على المدارس بين المجالس المحلية وبين الحكومة ، وأقر أن يكون التعليم بالمدارس الأولية مجانيا ، ومع ذلك أجاز القانون تقرير المصروفات المدرسية فى أحوال استثنائية إذا أراد مجلس المديرية أو السلطة المعادلة له .

كذلك قضى المشروع بايجاد مدارس للبنين والبنات كل على حدة ، ولكن رؤى فى البداية عزل بضعة فصول فى مدارس البنين وتخصيصها

بالبنات ريثما تمس الحاجه في بعض الجهات إلى مدارس خاصة بالبنات ويتيسر انشاؤها .

وإذا كانت التقاليد السارية منذ سنوات كانت تقضى بأن تكون لمجالس المديريات سلطة كاملة بالنسبة للمدارس الأولية ، فان بعض الكتاب والمسئولين بدأوا ينادون بضرورة إشراف الوزارة ، فمن البديهى انه يستحيل العمل على تنفيذ خطة ترمى فى النهاية إلى تعميم التعليم من غير أن تكون هناك سلطة عليا مركزية تدير هذه الخطة وتشرف على إنفاذها إشرافا دقيقا ، كما انه لايتسنى رفع التعليم إلى الكمال المطلوب «إذا لم ينتفع القائمون عليه كل الانتفاع بما لدى السلطة العليا المركزية من المعلومات الفنية الغزيرة والخبرة الطويلة بأمور التعليم وغير ذلك من المميزات العظيمة الشأن التى لاتوجد في سواها» (١٥) .

فحقيقة اختصاص مجالس المديريات والسلطات المعادلة لها إنشاء المدارس الأولية وإدارتها، واختصاص وزارة المعارف الصحيح ينحصر فى القيام بما يلزم المدارس التى تملكها وتديرها الهيئات المحلية من الإرشاد والرقابة الفنية ، فلا يتناول امتلاك مدارس أولية أو إدارتها .

وقد قضى مشروع التطوير بجعل إيجاد المدارس إجباريا ، ولكنه لم يتعرض لاجبار الأهالى على إرسال أبنائهم إليها . وقد أثارت هذه القضية جدلا واسعا بين مناد بضرورة النص على إجبار التلاميذ وبين

المعارضين لذلك ، وقد رأت اللجنة انه ليس من الحكمة فى موضوعنا هذا أن يكون القانون إجباريا لانه قد يثير روح مقاومة التعليم وذلك لما ينشأ من تذمر الأهالى الذين اعتادوا الاستفادة من أعمال أبنائهم وهم فى سن الطفولة . والرأى الذى ساد هو أن يعمد أولو الأمر أولا إلى طريق الترغيب ، وألا نلجأ إلى طريق الإجبار إلا بعد بذل كل جهد فى هذه السبيل «فانه من الخطأ أن تصدر الحكومة قوانين لم يتهيأ لها الرأى العام مطلقا لأنها تكون قليلة القيمة عديمة الأثر وقد تثير قلوب الشعب على الحكومة ... فما توافرت وسائل التعليم وانتشرت فى أنحاء البلاد وأصبحت منهلا سهلا يسهل على جميع الناس وروده ثم شوهد انه لايتنحى عما أراده أكثر الناس ضروريا سوى أقلية صغيرة ، أصبح التعليم الإجبارى أمرا لا مراء فى وجوب إنفاذه» (١٦) .

وحرص المشروع على التاكيد على وجوب أن تكون المدارس التى يراد تعميمها وفق هذا المشروع من الطراز العملى الحديث من حيث طرق التعليم والأغراض التى تنشأ من أجلها، ولكى يكون للحكومة حق إلزام الأهالى فى المستقبل تعليم أبنائهم «يجب عليها أن تجعل المدارس التى تنشأ كفيلة بمساعدة الأحداث على تحصيل معاشهم من وجوه عملية وذلك بتعليمهم حتى بلوغ الحادية عشرة - كيفما اختلفت المهن التى يباشرونها فى كبرهم - مواد الدراسة العامة المقررة بالمدارس الأولية الجامعة للشروط المطلوبة حتى يظهر دفين قواهم العقلية ويترعرع

وينمو وحتى تتجلى فيهم ملكة الفهم والعمل مع المقدرة على الاستظهار من المذاكرة (ويستثنى من ذلك من كان يرغب منهم فى مواصلة الدراسة على النمط الأوربى بالمدارس الابتدائية والثانوية [١٧]) » .

رابعا : إعداد المدرسين :

وعلى الرغم مما يسجله تقرير اللجنة من وعى بعظم موقع المعلم فى العملية التعليمية باستشهاده برأى خبراء فى التعليم فى هذا الشأن ، فإن المشروع بكل أسف لم يجعل لهذه القضية مكانا فى هيكله مما يشير إلى ثغرة خطيرة لابد أن تصيب المشروع بمقتل ، إذ كيف يخطط لصناعة من غير أن يخطط فى نفس الوقت للصناع أنفسهم ؟ وليس ذلك فحسب ، بل ردد التقرير مقولة غاية فى الخطورة من حيث أثرها السىء على العمل التعليمى ما كان يجب أن تصدر عن مثل هذه اللجنة التى تصدت لمثل هذا العمل الذى بلغ درجة عالية من عمق التحليل ، فقد برر عدم التخطيط لإعداد المعلمين بالقول : «لأنه روعى فى وضعه انه من يلزم من المعلمين القادرين يتسنى وجوده كلما مست الحاجة إليه» ، إذ المعنى المرجح لهذا أن المسألة لاتحتاج إعدادا ويكفى أن يوجد من يعلم فى فرع من المعرفة لكى يعلمها للآخرين .

وكان كل مجلس من مجالس المديريات الأربعة عشر (ما عدا أسوان) قد أنشأ مدرسة أولية للمعلمين وأنشأ عشرة منها مدارس أولية للمعلمات ، وكانت وزارة المعارف تدير بكل من القاهرة والاسكندرية

مدرسة أولية للمعلمين وأخرى للمعلمات لمحاولة سد حاجات المحافظات وكان عدد حاملى الكفاءة فى التعليم الأولى ١٩٠٠ معلم و٣٠٠ معلمة ، بينما كان من يحتاج إليهم المشروع ٢٠,٠٠٠ معلم لـ ٦,٠٠٠ مدرسة أولية للبنين ، و١٢,٠٠٠ معلمة لـ ٤,٠٠٠ مدرسة أولية للبنات .

وإذا كانت مجالس المديريات هى التى تدير مدارس المعلمين فقد طالب المشروع بأن توكل هذه المهمة إلى الوزارة نفسها ، خاصة وأن المدارس التى كانت تديرها المجالس بحالة تقل كثيرا عن تلك التى تديرها الوزارة ، فضلا عن ان «معظم مبانى مدارس المعلمين التابعة لمجالس المديريات غير واف بالغرض مطلقا ، والحاجة تدعو إلى بناء غيره على التدريج علي طراز يفى بالغرض المقصود منها» .

خامسا : مراقبة المدارس الأهلية :

إذا كنا قد أشرنا إلى ملاحظة مسئول الصحة العامة علي سوء الحالة الصحية لكثير من المدارس الأهلية مما يوجب إخضاعها للمراقبة للتأكد من توافر شروط صلاحيتها للعملية التعليمية ، فإن المعيار التربوى هنا كان كذلك مبررا لضرورة هذه المراقبة والاشراف ، فقد كان فى وسع أى إمرىء فى ذلك الوقت أن يفتح مدرسة ويديرها لغرض تجارى محض وان قلت قدرته وقدرة معلمى مدرسته أو لصق به أو بهم من الوصمات ما من شأنه أن يجرم ولوج هذا الباب أو أخلت أمكنة

المدرسة بما يتطلبه التعليم الصحيح من توافر الشروط الصحية وغيرها ولم يكن أمام الآباء من الوســـائل ما يعرفون به حقيقة مثل هذه المدارس .

وكانت وزارة المعارف قد وضعت مشروع قانون لمراقبة المدارس الأهلية فى مارس سنة ١٩١٢ لكنه عندما عرض على جمعية المحاكم المختلطة (الخاصة بالأجانب بحكم الامتيازات الأجنبية) لإقراره كي ينفذ فى المدارس الأجنبية بمصر رفضته وعجزت الوزارة عن اصدار القانون حتى تظل المدارس الأجنبية دولة داخل الدولة .

الانفاق علي التعليم :

ولعل الميزة الأساسية للمشروع هى عنايته الفائقة بحساب تكلفة مختلف جوانب التطوير التي طالب بها ، وتلك قضية على جانب كبير من الأهمية ، فالمال هو عصب مختلف المشروعات ، الخدمى منها والانتاجى.

ومن حق المشروع أن نسجل إعجابنا وتقديرنا للوعى المبكر الواضح بمسألة لم تثر بوضوح وتركيز إلا فى أوائل الستينات ألا وهى مسألة (القيمة الاقتصادية للتعليم) فيما ظهر باسم (اقتصاديات التعليم) فقد استشهد بأقوال خبراء فى بلدان أخرى يؤكدون على «أن ما ينفق على التعليم فى كثير من الأحوال قد يثمر أضعاف مقداره لأنه يفتح للأعمال

الوطنية أبوابا جديدة غزيرة الفوائد وبه ينتفع بقوى الأفراد على الوجه الأكمل وتزداد قيمة المواد الأولية التى فى البلاد» [١٨] .

وقد أورد التقرير أمثلة متعددة من عدة بلدان بالأرقام ليبين من خلالها العوائد الاقتصادية من عملية التعليم . ومن الأمثلة المصرية الرقمية أن مصر كانت تخسر بفتك دودة اللوز بمحصول القطن مايقرب من أربعة أمثال ما يلزم من المال للانفاق على المدارس الأولية الكفيلة بتعليم جميع أبناء الأمة «ألا يكون لنا الحق إذن فى القول بأن تعليم الفلاحين قد يعود بتقليل التلف الناشىء عن الدودة إلى حد يتسنى معه استرداد ما ينفق من الأموال فى تعليم غمار الشعب من هذا المورد وحده» ؟ بل ويقرر التقرير «ثم ان إستنارة الأذهان بالتربية والتعليم سيكون من ثمراتها العناية بأرض مصر للانتفاع بما أودعها الخالق من فرط الخصب والأثمار ، فلا تلبث أن تنتج على مدى الأيام فائدة مالية لاتقل عما ينتجه المال الذى ينفق فى سبيل إصلاحها بالطرق الآلية كالرى وإنشاء المصارف وغيرهما . ولا جدال فى أن تعلم الزراع يفسح مجال التقدم والاصلاح لوزارة الزراعة التى لاتدخر وسعا ولا تألو جهدا فى سبيل البحث والتنقيب عن التجارب التى نجحت فى الممالك الأخرى والعمل على الانتفاع بها فى مصر» [١٩] .

وإذا قارنا ما كانت تنفقه الحكومة المصرية على التعليم بمثيله فى البلدان الأخرى ، فسوف نجد أنه فى مصر يقل كثيرا ، فان مجموع ما

أنفقته وزارة المعارف سنة ١٩١٩/١٨، وقدره ٥٧٨,٦٣٣ جنيها ، منه مالايقل عن ٢٣٣,٣٧٠ جنيها (أى ٤٠٪ من مجموع ما أنفق) حصل من الايرادات المختلفة المختصة بالتعليم كالمصروفات المدرسية ونحوها ، فصافى ما أنفق على التعليم من الضرائب ٣٤٥,٢٦٣ جنيها فقط يضاف إليه الاعتمادات الخاصة بالتعليم بميزانيات الوزارات الأخرى وهى تبلغ ٦٥,٤٩٠ جنيها . هذا إلى متوسط ما أنفقته وزارة الاشغال على المبانى المدرسية فى السنوات الخمس السابقة للحرب ويبلغ ٥,٠٠٠ جنيه فى السنة . فاذا أضيف هذا إلى صافى ما أنفقته وزارة المعارف وقدره ٣٤٥,٢٦٣ جنيها كان مجموع ما تنفقه الحكومة المصرية على التعليم٤٦٥,٧٥٣ جنيها فى السنة وهو يعادل ٢٪ تماما من مجموع الميزانية العامة للمصروفات ويبلغ ٢٣,٥٠٠,٠٠٠ جنيه ، بينما تصل هذه النسبة فى بلد حالتها المالية كانت قريبة من مصر مثل رومانيا أو بلغاريا، إلى ١٠٪ (٢٠) .

وبهذا نجد أن الحكومة المصرية كانت تنفق على التعليم أقل من ٤ قروش عن كل فرد من أفراد الأمة ، يقابل ذلك ١٠ قروش فى روسيا و١٣ قرشا فى الصرب و١٤ قرشا فى بلاد اليونان و١٥ قرشا فى أسبانيا والبرتغال و١٨ قرشا فى النمسا و١٩ قرشا فى ايطاليا و٢٦ قرشا فى بلغاريا وهنغاريا و٣٠ قرشا فى بلجيكا ورومانيا و٣٦ قرشا فى فرنسا وبروسيا وهولندا والدانمارك والسويد و٤٠ قرشا فى النرويج و٥٥ قرشا فى بريطانيا .

ولم يكن الأمر مقصورا علي قلة إنفاق الحكومة على التعليم قياسا إلى الدول الأخرى ، بل إن معظم الاعتمادات كانت تنفق على التعليم المتقدم الذى لاينتفع به سوى طائفة صغيرة مميزة من الأمة لاتدفع سوى قسم ضئيل من النفقات التى يتطلبها تعليم أبنائها ، أما سكان الأقاليم الذين تتوقف ثروة البلاد على كدهم ونصبهم «فلا يكادون ينالون قسطا من التعليم فى مقابل الضرائب التى يقع معظمها على كاهلهم»!!

بل إن التقرير إذ يحسب ما تنفقه الحكومة علي التعليم الشعبى وجد انه لم يزد عام ١٩١٩/١٨ عن نحو ٦٨,٠٠٠ جنيه ، على أن معظم هذه المبالغ تصرف فى مدينتى القاهرة والاسكندرية ، ثم إن الثمانية والستين من آلاف الجنيهات التى كانت تصرف فى تعليم ابناء الشعب ، يقابلها ٤٩,٠٠٠ جنيه تحصل من إيراد الأراضى والعقار الموقوف على المكاتب الأهلية ، أى أن ما تنفقه الحكومة فى الحقيقة من ايراداتها الخاصة فى كل سنة على تعليم الشعب نحو ١٩,٠٠٠ جنيه (٢١) !!

ولا يستطيع الانسان فى نهاية استقراء الخطوط العريضة للمشروع إلا أن يستصوب ما جاء فيه ويقدر ما نص عليه من أهداف ، فهو تعليم الشعب ، ويهدف إلى محاربة الأمية ، لكن نظرة متفحصة فى ظروف ظهور هذا المشروع ، تبرز علامات استفهام حقيقية ، إذ كيف نتصور فى أتون الحرب العالمية ومصر قد خضعت للحماية البريطانية

وخصصت معظم مواردها للانفاق على الحرب ، أن نرى سعيا حقيقيا للنهوض بتعليم أبناء الشعب ؟.

اننا إذا تذكرنا أن الحكومة قد بدأت تفكر فى انشاء جامعة حكومية غير الجامعة الأهلية التى كانت قد أنشئت عام ١٩٠٨ ، وتذكرنا انتقاد اللورد كرومر عميد الاحتلال لهذه الجامعة مناديا ببذل الجهد فى تعليم الكتاتيب ، أدركنا أن كثيرا من رايات اصلاح التعليم الشعبى تكاد أن تكون كلمة حق أريد بها باطل ، إذ يصعب عقلا تصور أن يفكر الاحتلال البريطانى فى مصلحة مستقبل المصريين وحاضر مصر . لقد كان الاحتلال يرى أن مصر غير مهيأة لأن يتلقى أبناؤها تعليما جامعيا، فمثل هذا التعليم له آثاره الفكرية الضخمة فى تفجير طاقات المواطنين الكامنة وتخريج قيادات للعمل ، بينما تقديم تعليم أولى غير موصل إلى ما يليه من مراحل ، يقف بالنمو العقلى والفكرى للمواطنين عند حدود دنيا كمرؤوسين ، وموظفين يقفون على الدرجات الدنيا من هيكل العمالة الحكومية التى كانت هى السوق الأكبر .

وليس ما لاحظناه هذا مجرد (ظنون) ، فقد تنبه إلى ذلك التنظيم الخاص بالمعلمين وهو نقابة المعلمين رغم أن معظم أعضائه من معلمى المدارس الأولية ، إذ أثبت فى تقريره مجموعة من الملاحظات على المشروع ، النصوص الواردة عن (التعليم العالى) والموازنة بين أولوية

نشره وبين التعليم الأولى ، والتى استشهد بها المشروع ، فقد جاء بالفقرة (١٥) من التقرير نقلا عن كتاب (مصر الحديثة) للورد كرومر ما نصه : «إذا كان لابد من إرخاء العنان له (أى التعليم العالى) من غير أن تمس الحكومة بأذى فلا مناص من إزالة غشاوة الجهل من غمار الشعب» .

وجاء فى فقرة (١٩) مما قاله لورد كيرزون «حقا أن كلا منهما (أى التعليم العالى والتعليم الأولى ، ضرورى للحياة ولكن التعليم الأولى فى الأمة الهندية بمثابة الأساس من البناء والتعليم العالى بمثابة الحجر الأخير منه فلا ينبغى لنا معشر القابضين على أزمة الحكم أن يلهينا عن مطالب سواد الأمة ممن لايرفعون عقيرتهم بالنداء لاشتغالنا بمصالح الأقلية وهى أسعد منهم حالا وأقدر على حماية مصالحها بنفسها» (٢٢).

وبعد أن نقلت النقابة عددا آخر من النصوص المشابهة لأساطين الاستعمار البريطانى أفادت بأن هذه العبارات تشعر بأن لجنة التعليم الأولى رمت إلى «تقييد التعليم العالى أو غض النظر عن اهتمام الحكومة بترقيته إلى أن ينتشر التعليم بين طبقات الأمة» . وإذا كانت اللجنة لم تقصد بذلك كله الوقوف فى طريق التعليم العالى بل رمت فقط إلى إيجاد التكافؤ بين أفراد الأمة حتى لايكون الشعب كما تقول «أعزل من تربية عقلية تحميه من دسائس أدعياء السياسة المتطفلين على موائدها الذين هم مع نقص تعليمهم لايفترون عن إلقاء الهواجس

والخزعبلات فى آذانه التى لا ترد قول قائل» ، فان التعليم الأولى الذى نحن بصدد تعميمه لايقوم بما ترجوه اللجنة من تعليم الأميين «تعليما يمكنهم على الأقل من إدراك ما يصدر من أولئك الدجالين من البهتان الذى كثيرا ما يسترونه بطلاء بلاغتهم وسفسطتهم السياسية» (٢٣) .

وهكذا ترى نقابة المعلمين «أما التعليم الأولى وحده فانه بعيد من أن يجعل صاحبه يقوى على ذلك ولا يمكن أن يمنح صاحبه الاستقلال في فكره ، فانه فى أوربا وقد بلغ الذروة العليا لم يؤد إلى هذه النتيجة وبالتالى ليست المصلحة فى أن يبذل مجهود الأمة فى تقوية نوع من التعليم مع العمل على إضعاف نوع آخر منه أو الوقوف عن مساعدته وإنما المصلحة أن يسير التعليم قويا فى جميع الطبقات جنبا لجنب» .

وهذا هو الرأى الأقرب إلى الصواب والذى يتفق مع مبدأ تكافؤ الفرص بين مواطنى المجتمع الواحد .

تطوير مصر المستقلة :

كانت تكاليف تنفيذ المشروع السابق تصل إلى ١٢,٢٥٠,٠٠٠ جنيه توزع على عشرين سنة ويتطلب فى نهاية المدة ميزانية لهذه المرحلة قدرها ٢,٣٠٥,٠٠٠ جنيه موزعة بين الوزارة ومجالس المديريات أو السلطات المعادلة لها .

مع الاعتراف بالظروف المالية وحجم الانفاق الضخم المطلوب ، لكن

هذه القيادة إن آمنت بالفعل بأولوية التعليم فى تطوير المجتمع وأن الانفاق عليه لايقل شأنا عن الانفاق على المجال العسكرى أو الاقتصادى ، فسوف يتم التصرف بصورة من الصور . وهذا قول لايصدق علي هذه الفترة التى نتحدث عنها فقط وإنما يصدق على أية فترة سابقة أو لاحقة .

وكما يحدث فى كثير من المرات ، فقد تبخرت الآمال التى عقدت على المشروع وطويت أوراقه بنفس الحجة التقليدية ، وهى أن الموارد لم تسمح بذلك !!

وأيا ما كان القول فى تصريح فبراير ١٩٢٢ ، فقد أصبحت مصر من الناحية الرسمية دولة مستقلة مع ما استتبع ذلك من خطوات واجراءات كان منها صدور دستور ١٩٢٣ ، الذى نص فيه ، بالمادة ١٩ منه على أن «التعليم الأولى إلزامى للمصريين من بنين وبنات وهو مجانى فى المكاتب العامة» ، وقد جاء هذا النص محققا لآمال طويلة ، ولم ينتظر الناس طويلا فقد تقدمت الوزارة بمشروعات تعتبر انقلابا فى الحياة التعليمية فى مصر وقد شملت هذه المشروعات أنواع التعليم المختلفة كما تناولت خطوات تعميم التعليم (٣٠) .

فالتعليم الابتدائى : زيدت مدة الدراسة فيه إلى خمس سنوات (أنقصت إلى أربع عام ١٩٢٧) ، وعدلت مناهجه وأدخلت على المواد الدراسية به ثلاث مواد جديدة وتوسعت الوزارة فى فتح المدارس

الابتدائية وزيادة الفصول إلى درجة طيبة .

وتعليم البنات : وضعت له خطة أساسها توحيد التعليم بالنسبة للجنسين فى المدارس الابتدائية والثانوية .

والتعليم الأولى : وضع مشروع لتعميمه بالاشتراك مع مجالس المديريات فى مدة قدرها ١٥ سنة زيدت إلى ٢٠ سنة فيما بعد .

وقد اندفعت الوزارة فى تنفيذ مشروع التعليم الالزامى اندفاعا لايبرره إلا أن الحكومة أرادت أن تبين للناس أنها إنما تحقق أحلاما شعبية طال انتظار تحقيقها . وسرعان ما اضطرت الوزارة إلى التمهل فى التنفيذ بعد أن ظهرت النتائج الأولى للتجربة وبعد أن قام أنصار الكيف ينادون بضرورة التجويد قبل التوسع والاستعداد قبل التورط .. ومن هنا أخفق مشروع التعليم الإلزامى نتيجة الاندفاع فى التوسع والاسراع فى التنفيذ دون أن تتوافر لدى الوزارة الامكانيات اللازمة لمواجهة هذه الحال .

وقد تلت ذلك خطوات أخرى للاصلاح وقدمت مشروعات متعددة لنشر التعليم حتى يمكن أن يقال أن تاريخ صدور الدستور المصرى يمثل بداية فترة متعددة المراحل والمستويات فى تطوير التعليم ورسم السياسة العامة لتحقيق أهداف التعليم الأولى وتعميمه بين أفراد الشعب وقد تناولت هذه السياسة رفع مستوى التعليم بالمدارس الأولية ، كما

تناولت محاولة التوحيد بين المدرسة الابتدائية والأولية مما سيتضح بعض ملامحه فيما يلى :

١ - مدارس المشروع :

بعد صدور الدستور ، وضعت الوزارة مشروعا لتعميم التعليم الأولى وبدأت فى تنفيذه فى عام ١٩٢٤ فأنشأت ١٢٧ مدرسة أولية فى المديريات والمحافظات تسير على نظام وخطة المدارس الأولية التى كانت موجودة إذ ذاك ، إلا أن التعليم فيها كان بالمجان وقد سميت هذه المدارس بمدارس المشروع ، ولكن الوزارة لم تتوسع فى إنشاء هذه المدارس بعد ذلك إذ كانت تعد مشروعا آخر هو مشروع التعليم الإلزامى [٢٥] .

٢ - مشروع التعليم الإلزامى :

ويلاحق أنه من الظلم تناول الحديث عن هذا المشروع بعيدا عن تلك الشخصية (الدينامو) التى كانت وراءه ، ألا وهى شخصية القطب الحزبى الوطنى الشهير الشيخ عبدالعزيز جاوش ، فقد قضى سنوات منفيا خارج مصر ، إلى أن عاد ليتولى مسئولية التعليم الأولى فى وزارة المعارف . وهو بطبيعته الثورية ما كان له أن يسير مسيرة موظف كبير بالوزارة ، فهى فرصة عمر كى يسعى لتنفيذ أفكاره التربوية التى طالما كان ينادى بها فى جريدة الحزب (العلم) ومجلة (الهداية) قبل الحرب .

وربما يكون من المجدى أن نقرأ خلاصة المقال الذي نشره الأهرام فى ٢٠ يوليو عام ١٩٢٥ الذى يلخص فلسفة جاويش التربوية والتى قام عليها هذا المشروع (٢٦) .

يذكر جاويش انه كان يشعر دائما بالحاجة إلى ما أسماه (مدرسة عاملة) ، هذه المدرسة التى يتعلم فيها أكثر من فئة واحدة ، حتى لاتنصرف الأيدى عن الزراعة أو الصناعة وقد أسهم فى تطبيق هذه الخطة . وقد كانوا يقولون أن هذا عمل غير منتج ، وكان عليهم أن يكافحوا تلك الفكرة المحبطة وأن يحببوا إلى عقول الناشئة العمل مستقلين ، وأن يدربوهم على ذلك ، وينشئوا فيهم صفات العزة والرفعة وأن يقتلعوا من صدورهم بذور الرذائل التى تخل بالبنية الاجتماعية العامة مثل الملق والشعور بالهوان والنفاق وغير ذلك .

وبالفعل فان أهم ركن من أركان التربية تدريب الانسان على أن يفهم دائما انه انسان ذو كرامة ، وأنه يجب أن يحتفظ بكرامته تلك فلا يعرضها للامتهان ، وأن يكون مستقل الرأى ، معتمدا بعد الله على نفسه ، غير متكل على معونة خارجية لأن انتظار هذه المعونة يبعث فيه دائما انه لا يصلح أبدا أن يكون مستقلا . وأكد جاويش أن محترفى الحرف المختلفة كالحدادة والطهى وسياقة العربات ، كل من يجد صناعة منهم يشعر انه فى غنى ، وأنه ينبغى أن يكون دائما مطلوبا لا طالبا ،

فلا يذل ولا يخضع ولايسمح لشخصيته أن تفنى فى شخصية غيره ، ذلك ما ينبغى أن يكون ركن التربية .

ويؤكد جاويش انه قد مضت سنوات عديدة وسياسة التعليم فى مصر محصورة في جمع الأولاد من المزارع والمصانع ، وكانت السياسة تكليف التلميذ أن يكون أفنديا ، ولذلك كرهوا تفقد الزراعة ، وتنقية الدودة ، ولم يعودوا يعرفون إلا لبس الطربوش ، والتماس الرزق بالوسائل القبيحة ، وملئت الشوارع بالمتسكعين والمنافقين ، والعاطلين والضائعين ، وبعد ذلك نقول إننا أمة وهؤلاء الناس منا !!

ودعا جاويش كل من لايعرف حالتنا الخلقية في كل مكان أن ينظر إلى أحضان السجون «فانظروا إليها ثم ابكوا . نعم يا أخوانى إنى رأيت بنفسى ، ورب ضارة نافعة ، رأيت فى حبوسى واعتقالاتى ما يبكينى ويحزننى ، ويزيدنى يقينا بألا نكون أمة إلا إذا بنينا من الأساس فانقض أولا وابن بعد ذلك ، أما الذى يبنى على العاهات فلا فائدة فيه ولقد أصبح الأمر الآن بيد الأمة ، أريد أمر التربية خاصة ، فان الفرصة متاحة ودانية . إنكم لتعلمون أن تفشى الأمية بالشعب المصرى كان مصدر الآلام ، كما كان كذلك فى كل أمة من قبل ، ولقد جاء الدستور داعيا المعالجة فجعل التعليم إجباريا . لابد من التوسع فى مكافحة الأمية حتى تبلغ المستوى اللائق» (٢٧) .

ومع ذلك يعود جاويش إلى التأكيد على أن القضية ليست قضية الأمية ، فهى ليست أخطر أعدائنا «ولكن ألد أعدائنا هو انحطاط الخلق وتعطل اليد عن العمل . ومحصل القول أن التجارب علمت الأمم التى سبقتنا ألا تقتصر على إرضاء العقل عن طريق الأذن والعين ، بل لابد من أن تكون هناك مساعدة من اليد» . ولقد طاف جاويش ببعض المديريات فى الفترة التى نتحدث عنها (١٩٢٥) ، فلما وصف لهم سوء حالتهم خضعوا أو سمعوا .

وكان المشروع يرمى إلى تعميم التعليم بإنشاء مدارس إلزامية أو مكاتب عامة مدة الدراسة بها ٦ سنوات من سن ٧ - ١٣ سنة ، وقد جاء فى المذكرة المرافقة لهذا المشروع تحديد أهداف هذه المدرسة بما يأتى [٢٨] :

«جرت العادة أن تشغل الدروس المكتبية جميع ساعات الدروس اليومية ، فأما الآن فانه لابد من تقسيم الوقت تقسيما يطهر التلميذ من الأمية كما يمكنه من مقاليد الزراعة أو شى من الصناعات ، ولذلك رأينا أن يكون حظ المكتب نصف اليوم فقط بحيث تشغل غرف الدراسة طائفتان من التلاميذ : طائفة من الصباح إلى نحو الظهر والأخرى من بعد الغذاء إلى المساء . أما النصف الآخر من اليوم ، فان التلاميذ الذين ليسوا فى المكتب يدربون فيه بالحقول ومعاهد الأعمال اليدوية وفق النظام الداخلى الذى سيوضع لذلك .

ومن ثمرات هذا المنهج الجديد أن عدد المتعلمين فى المدارس سيكون مضاعفا من غير أن يستتبع هذا زيادة فى عدد المعلمين ولايصرف شيء من المال لإقامة أبنية لتلك المضاعفة ، ولا يخفى ما ينجم عن ذلك من تعجيل القضاء على الأمية ، وتقريب اليوم الذى تتحقق فيه شروط التربية الإجبارية ووسائلها» .

وقد قدرت نفقات هذا المشروع مبدئيا بما لايتجاوز ثلاثة ملايين من الجنيهات موزعة على ٢٣ سنة . ورسمت خطة لانشاء عدد معين من المدارس كل عام . وقد بدىء فى تنفيذ المشروع فى عام ١٩٢٥ وتم الاتفاق على أن تتعاون مجالس المديريات مع الوزارة فى التنفيذ .

وبهذا أضاف مشروع التعليم الإلزامى نوعا ثالثا إلى مدارس المرحلة الأولى ، فبعد أن كان هناك نوعان من المدارس : هما المدارس الابتدائية والمدارس الأولية ، أضيف إليهما نوع جديد ، وأصبحت الضرورة تقضى بتوحيد النوعين الأولى والإلزامى . ولما صدر قانون التعليم الأولى فى عام ١٩٣٣ وتضمن نصا يخول لوزير المعارف تعيين الجهات التى أنشئت فيها المكاتب العامة والتى يسرى عليها حكم الإلزام المقرر فى الدستور أخذت الوزارة فى تحويل جميع مدارسها الأولية (عدا مدارس البنات فى المحافظات) إلى نظام التعليم الإلزامى ، وطلبت إلى مجالس المديريات تنفيذ هذا فى مدارسها [٢٩] .

لم يصادف مشروع ١٩٢٥ النجاح المرجو ، فقد عجزت مجالس المديريات عن تحمل الأعباء المالية التى يتطلبها تنفيذ المشروع ولم يكن هناك مناص من أن تقوم الوزارة بدفع ما عجزت المجالس عن دفعه من النفقات . ولم تسفر التجربة عن نجاح عملية التعليم ، فلم يفد التلاميذ من نظام نصف اليوم ولم يعد هناك شك فى أن هذا التعليم قاصر عن تحقيق الأهداف المنشودة منه . يضاف إلى ذلك أن نشر التعليم لم يسر بالسرعة المرجوة رغم مضى مدة طويلة على تنفيذ المشروع كما أن نظام الازدواج البغيض قد تزايد خطره بزيادة عدد المدارس ولم يعد من المستساغ أن يظل النظام قائما على هذه الصورة القاصرة التى تحقق العدالة ولا تتيح للأفراد مبدأ تكافؤ الفرص . هذا إلى أن المعلمين لم يكن في وسعهم أن يقوموا بأعمالهم طوال فترتى اليوم على الوجه المرضى .

من أجل هذا ظهر فى الأفق مشروع لإصلاح التعليم الإلزامى قدم للمجلس الأعلى للتعليم فى ديسمبر سنة ١٩٤١ ، وقد تضمن هذا المشروع الأسس التالية (٣٠) :

١ - ليس الغرض من التعليم الإلزامي مجرد محو الأمية ، بل يجب أن يشمل تثقيف ابناء الشعب تثقيفا عاما يؤدى بهم إلى حياة قومية مناسبة .

٢ - يجب أن يكون الهدف الذى نرمي إلى بلوغه فى فترة معقولة توحيد مناهج التعليمين الابتدائى والأولى ليكون من ذلك التعليم الموحد

أساس مشترك تقوم عليه ثقافة الأمة ولتيسر فتح أبواب مراحل التعليم التالية لكل من يتوافر لديه الاستعداد لها من أبناء الشعب .

٣ - تكون مدة التعليم الإلزامى ست سنوات من ٦ - ١٢ على أن نصل إلى تحقيق ذلك تحقيقا كاملا بعد فترة انتقال - يجوز أن تحدد مدتها بنحو ١٥ سنة - تجعل مدة الدراسة فى أثنائها خمس سنوات فقط من ٦ - ١١ .

٤ - يحول التعليم فى المدارس الإلزامية إلى نظام اليوم الكامل لأن التجربة أثبتت أن كثيرا من عيوب التعليم ترجع إلى نظام نصف اليوم وأن الأطفال لاينتفعون بالنصف الآخر الذى ينقطعون فيه عن المكتب ولا ينتفع بهم آباؤهم ولا ينتفع بهم أصحاب الأعمال ، الانقطاع عن المكتب نصف اليوم لايحقق غرضا نافعا ثم انه ضار أشد الضرر بسير التعليم.

٥ - يراعى فى خطط الدراسة أن تكون مناهج السنين الأربع الأولى (إلى سن العاشرة) معادلة بوجه عام لمناهج المرحلة المقابلة من التعليم الابتدائى (أى إلى مستوى السنة الثانية الابتدائية) فيما عدا اللغة الأجنبية . أما السنتان الخامسة والسادسة فقد روعى فيهما إعداد الطفل للحياة العملية كالأشغال اليدوية أو أعمال الحقل والهندسة العملية .

٦ - توجه عناية كبيرة فى هذا التعليم لرفع المستوى الصحى للأطفال وتقوية أجسامهم بالغذاء والعلاج والتربية البدنية .

٧ - كذلك العناية برفع مستوى المعلم الإلزامي . وقد وضعت الوزارة مشروعا لإصلاح مدارس المعلمين والمعلمات الأولية واقتراحات لتوسيع معلومات المعلمين المشتغلين .

٨ - تتحمل وزارة المعارف مسئولية إدارة التعليم الإلزامي والتفتيش عليه في جميع أنحاء القطر وذلك لأن التجربة أثبتت أن ازدواج الاشراف على هذا التعليم بالنسبة لمدارس الأقاليم وتوزيع المسئولية عنها بين وزارة المعارف ومجالس المديريات ليس في مصلحة التعليم، في الوقت الذى تقوم فيه الوزارة باصلاح شامل للتعليم الأولى . فالخير أن تتحمل وحدها مسئولية هذا الإصلاح حتى تتم .

وقد أجرى المجلس الأعلى للتعليم بعض التعديلات الطفيفة ، وهي :

أ - جعل حدود سن الدراسة من سن ٧ - ١٢ (أو ١٣ عند استكمال المدة بعد فترة الانتقال) .

ب - فيما يتعلق بالخطة رأى المجلس أن تكون من المرونة بحيث يمكن أن تتكيف حسب ظروف البيئة فيمكن أن تواجه الظروف المحلية لكل مدينة ولكل قرية .

وتطول القصة في تتبع ما نفذ من المشروع وما لم ينفذ ، وعلى أية حال فقد كان عام ١٩٥١ عاما مشهودا ، ذلك لأنه لأول مرة يصدر القانون رقم ١٤٣ معلنا الغاء الفوارق بين المدرستين الابتدائية والأولية ، وكان ذلك أثناء تولى الدكتور طه حسين وزارة المعارف في عهد وزارة الوفد .

تطوير التعليم الثانوى :

هكذا كنا نلاحظ فى الجمهرة الكبرى من مشروعات تطوير التعليم اتجاهها إلى مرحلته الأولى بصفة خاصة ، بل ومستوى التعليم الأولى بصفة أخص ، دون سائر المراحل والمستويات ، لكننا نجد فى عام ١٩٣٥ أول محاولة تتجه إلى تلك المرحلة التى (غابت) عن تيار الاصلاح والتطوير، إلا إذا استثنينا محاولات التغيير المستمرة عن طريق القوانين والقرارات الوزارية .

والتقرير الذى يحمل مشروع تطوير التعليم الثانوى بتوقيع علم من أعلام حزب الوفد وهو أحمد نجيب الهلالى ، ووجه الأهمية لهذه الشخصية هو ما نعرفه من ارتباطها ارتباطا شهيرا بقطب الفكر العربى الحديث ، طه حسين ، الذى يكاد أن ينفرد عن معظم المفكرين المحدثين بالعناية الخاصة بقضايا التعليم ، وهكذا كلما تولى الهلالى وزارة المعارف ، وجدناه يستعين بطه حسين ، وبالتالى لابد أن يكون لمفكرنا بصماته على المشروع .

ولعل هذه الفترة قد شهدت بداية (التوجه الشعبى) لطه حسين وارتباطه بحزب الوفد بعد أن كان مرتبطا بحزب الأحرار الدستوريين الذى يعد امتدادا لحزب الأمة القديم ، حزب الرأسمالية الزراعية المصرية بأقطابه من المفكرين مثل أحمد لطفى السيد والدكتور محمد حسين هيكل ، فبدءا من الأزمة التى تم فيها عزل طه حسين من عمادة

كلية الآداب ، وذلك فى وزارة إسماعيل صدقى عام ١٩٣٠ ، والتفاف الجماهير حول طه حسين ، ارتبط مفكرنا بحزب الغالبية متباعدا شيئا فشيئا عن أحزاب الأقلية .

وككل حركة تفكير منطقية فى مجال التطوير والصلاح ، بدأ الهلالى ببيان بعض المظاهر التى من خلالها نعرف أن (مردود) التعليم الثانوى فى مختلف المواقع التى من المفروض أن تستعين بمخرجاته ، هو موضع شكوى ، وهى مواقع أربعة : كليات الجامعة ، والمدارس العالية ، والمصالح الحكومية ، والقطاع الخاص ، فخريج المدرسة الثانوية يوصف بأنه يعانى «ضعفا شاملا» فى اللغات وفى المعلومات الضرورية لمواصلة الدراسة العالية ، فضلا عن «أن الطلبة لاتتحقق فيهم الصفات المطلوبة للدراسة العالية من حيث روح التعقل ، وقوة الملاحظة والاعتماد على النفس وحب البحث» ، أما معظم مواقع العمل الحكومية والأهلية فانها كانت تشكو من «عجز خريجى المدارس الثانوية عن حسن القيام بالأعمال التى تعهد إليهم - والتى ينبغى ألا يعجز عنها طوقهم - فمعظمهم فاقد الشخصية ، متردد ، يهاب تكوين رأى مستقل فضلا عن إعلانه» (٣١) .

وعلى غير العادة عندما يحلل (المسئولون) علل الخلل ، حيث يفتشون عنها خارج دائرتهم يوجه الهلالى أصبع الاتهام مباشرة إلى إدارة التعليم «وأساس العلة فى رأينا هو الإدارة التعليمية ، هو فى طريقة

الاشراف على المدارس ، هو بعبارة صريحة فى وزارة المعارف» ، والمبرر لهذا الاتهام أن الوزارة هى المسئولة عن الخطط الدراسية ، وعن المناهج ، وعن النظام المدرسي ، ومبعث هذا هو ذلك الاتجاه المركزى الذى يشكل فلسفة الإدارة في مصر ، فان وزارة المعارف ، قد ركزت في يدها كل ما يختص بالتعليم مما ألغى شخصية المدارس إلغاء ، وأعجز القائمين على أمر التعليم من نظار ومدرسين عن إحداث أي أثر فى تكييف التعليم أو توجيه التربية «فاستحالت المدارس صورة متكررة متشابهة ، وانعدم بذلك الطابع الشخصى الذي ينبغى أن تطبع به كل مدرسة فى حدود بيئتها الخاصة وأساتذتها وناظرها وتلاميذها» ، ولأن الوزارة قد شغلت نفسها بكل صغيرة وكبيرة فى أعمال المدارس ، ضاعت من أيديها خيوط التفكير والبحث فيما هو أهم وهو السياسات العامة .

وفضلا عن ذلك فقد تعرض التعليم الثانوى إلى كثير من التعديلات المتلاحقة التى تتصل بمدة الدراسة والمناهج والمقررات لا عن فلسفة وسياسة مدروسة وإنما وفقا لحالة (التوظيف الحكومى) ، فاذا قل عدد الخريجين عن عدد الوظائف الحكومية ، أنقصت الوزارة سنى الدراسة لتملأ بالخريجين كراسى الدواوين ، وإذا ضاقت دورالحكومة بطلاب الوظائف زادت عدد السنين الدراسية ، مع ما يرتبط بهذا وذاك من تغيير فى المناهج .

وها هنا نجيء إلى القضية الجوهرية وهى : ماذا نريد من التعليم الثانوى ؟

بعد أن ينتقد الهلالى الهدف الشائع فى هذه الفترة ، يعود ليؤكد أن الغرض الأساسى للتعليم الثانوى أصبح هو «تكوين العقل تكوينا يمكن صاحبه من التفكير السليم الدقيق ، ويجعله قادرا علي استخدام مواهبه استخداما مثمرا ، ويربى فيه شخصية قوية تهيئه لاستقلال صائب في الرأى» (٣٢) .

وإذا كان الهلالى قد أشار إلى علة الخلل فى التعليم الثانوى بصفة عامة ، إلا انه عاد ليستقرىء عددا من عوامل الخلل بالتفصيل ، يمكن أن نشير إليها فيما يلى :

١ - **شحن الخطط والمناهج** : بكم ضخم من المقررات وكل مقرر بكم كبير من المعلومات التى تزيد عن طاقة الطالب ، وهذا الاتجاه قد عاق توضيح المعلومات توضيحا ينير عقول التلاميذ ويوقظ نشاطهم الذاتى إلى موضوعات الدراسة ، ويجعلهم قادرين على تفسير ظواهر الحياة التى تحيط بهم فى ضوء ما درسوه ، فأصبحت المعلومات مبتورة ، غامضة لاتكاد تعدو التعريفات والتقاسيم ، والصيغ الاصطلاحية ، أو تواريخ الحوادث ، أو أمثلة الكتب التى لم يقصد منها الوقوف عند حدها فى العلم ، بل قصد منها مجرد التمثيل للنظريات العلمية واستحال

الطالب ببغاء مثقف يلوك بلسانه عبارات اصطلاحية ، غامضا معناها ، سريعا زوالها .

– تخفيف المناهج : لما شرعت الوزارة فى تخفيفها ، وفى آخر محاولة للتخفيف لم ، تتعرض لعدد المواد بحجة أن ذلك كان يقتضى تعديلا فى قانون التعليم الثانوى ، لذلك لجأت الوزارة إلى تخفيف مناهج الدراسة بحذف بعض الموضوعات ، وبتقليل حصص بعض المواد وأضافتها إلى حصص اللغات . وقد أدى ذلك إلى خطأين فنيين : أحدهما أن التخفف بحذف بعض الموضوعات لم يراع فيه الانسجام والاتصال المنطقى بين بعض نقط المناهج وبعض ،فأصبح المنهج المعيب بالتكديس ، أكثر عيبا بالمسخ ، والاقتضاب والتفكك . وثانيهما أن زيادة حصص اللغات ، بالنقص من حصص المواد الأخرى ، أحدث اعتلالا كبيرا فى التوازن الذى ينبغى أن يكون بين الزمن المخصص لدراسة اللغات ، والزمن المخصص للمواد الأخرى ، مع أن نصيب اللغات بالنسبة لبقية الدروس كان قبل هذه الزيادة أكبر منـــه فى أية أمة أخرى (٣٣) .

٢ – اختلال التوازن بين مواد الثقافة العامة ومواد التخصص فى التعليم الثانوى : فاذا راعينا أن الغرض الأساسى للتعليم الثانوى – كما اتفق عليه المربون وأقرته المؤتمرات الدولية للتعليم الثانوى – هو تثقيف الطالب ثقافة عامة تعده لقبول التخصص فيما بعد ، ألفينا أن

السنوات الثلاث التى خصصت فى (القسم الأول) لهذا الغرض لا تفى به ، بدليل الشكوى الحق التى تتردد- من ازدحام خطة هذه المرحلة بالمواد من حيث كثرة عددها وبسطة مناهجها ، وبدليل أن السنتين اللتين خصصتا (للقسم الثانى) لم تسلما للتخصص - كما قصد - بل أغارت عليهما مواد الثقافة العامة التى لم تتم فى مرحلة (القسم الأول).

٣ - الامتحانات : فقد ترتب على فداحة المناهج الارهاق فى الامتحان ، وهو إرهاق مزدوج يثقل كاهل الطلاب بعدد باهظ من المواد، ويكلفهم تأدية الامتحان فى المقررات الدراسية التى سبقت دراستها فى أعوام ماضية ، وهو نظام ليس له مثيل فى أى بلد من البلدان ، ويكفى أن نتصور الطالب يمتحن فى القسم الأول في ثلاث عشرة مادة ، وأنه يمتحن فى معظم هذه المواد في مقرر السنوات الثلاث . وقد أفضى هذا النظام المرهق إلى إفساد التعليم ، فإن تشتت ذهن الطالب بين كثرة المواد من جهة ، ومراجعة المناهج الماضية من جهة أخرى ، لم يترك له وقتا ولا انتباها للدراسة المثمرة (٣٤) .

وغلب على أسئلة الممتحنين مخاطبة الذاكرة ، واختبار مقدار ما حفظ التلاميذ ، متجاوزين عما ينبغى أن تستلزمه الأسئلة من التفكير .

وقد أصبحت المدارس تتسابق فى النتائج بدل أن تتنافس فى التعليم ، وشجعت وزارة المعارف هذا السباق بأن أصبحت تبنى ترقية المدرسين والنظار وتنقلاتهم وعقوباتهم على النتائج ، مع أن النتائج

ليست إلا مقياسا واحدا من بين عدة مقاييس يقاس بها عمل المدرسة .

٤ - ازدحام المدارس : فلقد أدت سياسة التوسع فى التعليم الثانوى من غير الاستعداد اللازم له إلى ازدحام المدارس بالطلاب ازدحاما حول معظم المدارس إلي شبه ثكنات . ولا شك أن كثرة العدد فى المدرسة يحول بين الناظر والاشراف النافع على التلاميذ ، وكثرة عدد التلاميذ بسبب عجز المعلمين عن الاشراف الحقيقى على الطلاب ويعوقهم عن العناية بالعمل الشخصى للتلميذ ، وعن إصلاح الكراسات إصلاحا وافيا ، وعن العناية بالأعمال الشفوية ، وهى جد ضرورية فى التعليم .

وازدحام الفصول عيب يعوق سير التعليم فى كل مادة من ناحيتيها التحريرية والشفوية ، ولكنه فى اللغات والمواد العملية - كالكيمياء والطبيعة والرسم - أسوأ أثرا .

٥ - مشكلة اللغات : فالشكوى من ضعف طلاب المدارس الثانوية فى اللغات تتردد فى كل مكان ، ولعلاج ذلك جربت الوزارة زيادة الحصص المخصصة للغات فلم تفلح التجربة ، لأن العيب لم يكن فى قلة الزمن المخصص للغات ، ولكن كان فى طريقة تعليمها ، وفى ازدحام الفصول ، وفى شحن المنهج على الشكل الذى أشرنا إليه .

وإذا كان البعض قد اقترح الاقتصار على احدى اللغتين الأوربيتين وترك ذلك لاختيار الطالب ، فقد كان من غير الممكن أن نعرف - فى ذلك

الوقت - استعداد الطالب ومواهبه وميوله وهو فى بدء مرحلة التعليم الابتدائى لكى يختار - أو على الاصح نختار له - اللغة التى يحتاج إليها لتنمية مواهبه وتغذية ميوله .

٦ - **التفتيش** : إذا عددنا الوظائف والمهام التى ينبغى أن يقوم بها المفتش - وقد أشار الهلالى - فسوف نجد أن هذه الأعمال وغيرها ، تستدعى أن تطول زيارة المفتش لكل مدرسة بما يكفى للقيام بها . ولكن سياسة الوزارة فى السنوات السابقة ، من التوسع فى انشاء المدارس ، وبسط يدها على المدارس الخاصة (ولا سيما بعد تنفيذ قانون التعليم الحر - الخاص) ، مع عدم الزيادة فى عدد المفتشين بما يناسب ما استجد من المدارس - كل ذلك أدى إلى وقوف التفتيش فى معظم الأحوال ، عند حد الاحصائيات والزيارات الشكلية ، فضلا عما سببه من إرهاق المفتشين بتكليفهم أعمالا يستحيل عليهم أن يعملوها فى أربعة أمثال الزمن المباح لهم عادة ، ولاشك أن موجة الارهاق التى سرت فى المدارس ، فأصابت التلاميذ والمدرسين والنظار ، لم ينج منها المفتشون أنفسهم ، مما أدى إلى شعورهم بأن المهمة الموكولة إليهم مستحيلة التنفيذ ، وهو شعور يبعث فى النفس اليأس إن لم يبعث الاهمال .

٧ - **اهمال شأن المعلمين** : فقد أدى تركيز التعليم فى الوزارة ، إلى عجز المدرسين عن إظهار مواهبهم ، وتجربة طرائقهم الخاصة ، لأن

عليهم أن يدرسوا مادة معينة بطريقة معينة ، ومن كتاب معين ، ولغرض واحد معين (هو النجاح فى الامتحان) ، فى جميع أنحاء مصر، فكما أخرج نظام التعليم القائم نسخا متكررة متشابهة من التلاميذ ، كذلك طغى حتى على المدرسين أنفسهم فأحالهم - أو كاد - نسخا متكررة متشابهة لمعلم يمسك بيمينه الكتاب المقرر ، وبيساره مجموعة الأسئلة ، وعلى رأسه سيف الوزارة يتهدده إن رسب من تلاميذ البلهاء والضعفاء عقلا والذين يرى علماء النفس وجوب عزلهم فى مدارس خاصة (٣٥) .

٨ - **الناحية الخلقية** : فلقد اتضح مما تقدم أن المدارس فى نظر الوزارة والنظار والمعلمين والطلاب معسكرات علمية : تبعث اليها القيادة العليا بالأوامر ، فيتلقاها النظار والمعلمين بالطاعة ، وينفذونها بصرامة وينصاع لها الطلاب بذلة ، فأدى ذلك إلى إهمال ناحية من أهم نواحى التربية ، وهى الناحية الخلقية .

....

أما التصور الذى قدمه الهلالى علاجا لهذه العلل فيمكن الاشارة إليه فيما يلى :

١ - علاج تكدس المناهج لايبدأ من المناهج وإنما يبدأ من خطة الدراسة ، إذ الواقع أن التكديس وما أنتجه من ضعف التلاميذ فى مختلف المواد إنما نشأ من عدم التوازن بين مدة الدراسة المخصصة

للثقافة العامة ، والمدة المخصصة لما يسمى مرحلة التخصص فى التعليم الثانوى ، فاذا نحن أوجدنا توازنا بين هاتين المرحلتين حلت مشكلة التكديس حلا طبيعيا ،فكيف يتم ذلك .

٢ – اقترح الهلالى زيادة مرحلة التثقيف العام إلى أربع سنوات ، وجعل مرحلة (التوجيه) سنة بعد ذلك ، على أساس أن هذا يحقق كل الأغراض الفنية التى نطلبها من التعليم الثانوى ، وبذلك نتفادى كثيرا من العيوب التى كانت نتائج طبيعية لخلط المرحلتين ونخص تلك المزايا : عدم إرهاق الطالب فى أثناء المرحلة الأولى ، وتفرغه للتخصص فى المرحلة الثانية ، وهى المرحلة التى يجب أن تؤخر جهد الاستطاعة حتى يكون الطالب أسرع فى قبول التخصص الحق ، وحتى يكون التخصص أخصب ، لأن البذور تصادف إذ ذاك أرضا حسن تعهدها .

ومن مزايا هذا أيضا أن يصبح عدد المواد التى يدرسها طلاب الثقافة العامة فى كل عام ثمانى مواد فى المتوسط ، وهو أكبر عدد ينبغى أن يكلف دراسته ، والامتحان فيه ، طالب المدرسة الثانوية، وكذلك سيكون من نتائجه أن تنتهى دراسة بعض المواد فى نهاية السنتين الأوليين ، أو فى نهاية السنة الثالثة ، مع الأخذ بالمبدأ المسلم به فى جميع البلدان ، وهو عدم امتحان الطالب فيما سبق امتحانه فيه من مقررات [٣٦] .

٣ – والنظام المقترح يجعل بطبيعته امتحان مرحلة الثقافة العامة

بعد أربع سنوات ، أما سنة التوجيه التى اعتبرها الهلالى إعدادا للمدارس العالية والكليات ، فقد رتب نتيجة لذلك أن يكون امتحانها فى تلك المدارس والكليات ، لأن الوزارة كانت تنوى ألا تسمح بالتحاق طالب فى هذه السنة الاعدادية إلا إذا كان مقصده دخول إحدى الكليات أو المدارس العالية ، ومن ثم وجب أن تقوم المعاهد العالية نفسها بامتحان طلبة السنة الاعدادية (التوجيهية).

وقد نفذ رأى الهلالى بالفعل فى جعل التعليم الثانوى مرحلتين : مرحلة الثقافة العامة ومدة الدراسة بها أربع سنوات ومرحلة (التوجيهية) ومدتها سنة واحدة ، لكن الوزارة ظلت هى التى تقوم بعقد امتحان (عام) لكلا المرحلتين .

٤ - ومن رأى الهلالى أن السبب الحقيقى للضعف فى اللغات لايرجع إلى اللغات ولا إلى عددها ولا إلى الطلاب أو عجزهم عن تعلمها وانما هو وليد عيوب فى النظام التعليمى إن صلحت صلح معها حال اللغات ، اذا قلل عدد الطلبة فى الفصل ، وقسم الطلاب فى حصص اللغات إلى شعب متجانسة ، وزيد عدد المدرسين ، ومكنوا من مراقبة الواجبات الفردية للطلبة ، بدلا من الحصص الاضافية ، وأصلحت أساليب تعليم اللغات ، وجعلت على أحدث الطرق - إلى جانب الاصلاحات الأخرى من تخفيف الخطة وما إليها - أصبح تعليم اللغات ناجحا يؤتى ثماره . وقد روى الهلالى انه قد شهد بنفسه ما يدل على

ذلك ، فقد زار فرقة السنة الأولى فى احدى المدارس الثانوية ، وكان عدد تلاميذها ستة وعشرين تلميذا ، وكان يدرس لهم اللغة الانجليزية مدرس مصرى على طريقة تربوية مهمة ، فألفاهم أقوى فى مادتهم ، وأقدر على التعبير بها من فصل من فصول السنة الثالثة بنفس المدرسة لايتبع مدرسة هذه الطريقة (٣٧) .

٥ - باعتبار التفتيش الفنى الصلة الحقيقية بين الوزارة والمدارس ، فالمفتشون ، كما يراهم الهلالى هم أرقى هيئة فنية تستعين بها الوزارة فى الاشراف على التعليم لترقية شأن المدارس ، ورفع مستوى التدريس فيها بما يسدونه من النصائح والارشادات الفنية ، باعتبار كل هذا رأى أن يولى مسألة التفتيش عناية كبيرة وأن يزيد عدد المفتشين زيادة تكفل نجاح التفتيش وتحقق الغرض المقصود منه ، وهو الذى عبر عنه مؤتمر التعليم الثانوى الخامس عشر (المنعقد فى ريجا فى يولية سنة ١٩٣٣) فى القرار الآتى : «ليس المفتشون مجرد موظفين إداريين بل ينبغى أن يكونوا مرشدين ، وحملة للأفكار الحديثة فى ميدان التربية والتعليم ، كما ينبغى أن يكونوا أخصائيين كل فى مادته» .

٦ - وبخصوص المعلمين اقترح الهلالى أن يكون لكل مدرسة جمعية من المدرسين ، وأن يكون لكل مادة جمعية من مدرسيها ، وأن يكون لهذه الجمعيات رأى محترم ، واهتمام بشئون المدرسة وينبغى كذلك أن تتصل المدرسة بأولياء أمور الطلبة .

ولأن النمو العلمى والمهنى مهم للمعلمين فقد رأى الهلالى أن يمكن مدرسو المدارس الثانوية بالتناوب من حضور محاضرات منظمة فى المواد التى يدرسونها ، يلقيها كبار أساتذة الجامعة ، وأن يخفف عملهم فى أثناء ذلك .

٧ – وبالنسبة للقضية المتصلة بالأخلاق ، فلقد نادى الهلالى بتوثيق الصلة بين المعلمين والطلاب وأولياء أمور الطلاب ومما ينبغى أن تعنى به المدارس : الجمعيات المدرسية من علمية ورياضية وفنية وأدبية ، وكذلك الرحلات العلمية التى تثرى الثقافة الاجتماعية وتربط الدراسة المدرسية بمظاهر الحياة العلمية .

الهوامش

١ - عبدالعظيم محمد رمضان : تطور الحركة الوطنية في مصر من سنة ١٩١٨ إلى سنة ١٩٣٦ ، القاهرة ، دار الكاتب العربي ، ١٩٦٨، ص ٦٦ .

٢ - المرجع السابق صـ ٧٢ .

٣ - المرجع السابق ، صـ ٧٦ .

٤ - عبدالعظيم رمضان : صراع الطبقات فى مصر ١٨٣٧/١٩٥٢ بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٨ ، صـ ١٤٥ .

٥ - المرجع السابق ، صـ ١٤٦ .

٦ - طارق البشرى : الحركة السياسية فى مصر ١٩٤٥/١٩٥٢ ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨٣ ، صـ ٧ .

٧ - المرجع السابق ، صـ ٩ .

٨ - محمد جابر الأنصارى : تحولات الفكر والسياسة فى الشرق العربى ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، نوفمبر ١٩٨٠ ، العدد ٣٥ ،صـ ٨٦ .

٩ - زكى نجيب محمود : فى حياتنا العقلية ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٧٩ ،صـ١٣ .

١٠ – وزارة المعارف العمومية : تقرير لجنة التعليم الأولى، القاهرة، المطبعة الأميرية ١٩١٩ ، ص١ .

١١ – المرجع السابق ، ص١٢ .

١٢ – المرجع السابق ، ص ٣٢ .

١٣ – المرجع السابق ، ص ٣٦ .

١٤ – المرجع السابق ، ص ٤٦ .

١٥ – المرجع السابق ، ص ٦٤ .

١٦ – المرجع السابق ، ص ٦٨ .

١٧ – المرجع السابق ، ص ٧٥ .

١٨ – المرجع السابق ، ص ٩٣ .

١٩ – المرجع السابق ، ص ٩٥ .

٢٠ – المرجع السابق ، ص ١٠٣ .

٢١ – المرجع السابق ، ص ١٠٨ .

٢٢ – ملحوظات نقابة المعلمين على تقرير لجنة التعليم الأولى ، القاهرة ، مطبعة النهضة ، ١٩١٩ ، ص ٧ .

٢٣ – المرجع السابق ، ص ٨ .

٢٤ – مؤتمر التعليم الإلزامى المجانى للدول العربية ديسمبر ١٩٥٤

- يناير ١٩٥٥ بالاشتراك مع هيئة اليونسكو وجامعة الدول العربية : تعليم المرحلة الأولى فى مصر ، القاهرة ، ١٩٥٤ - صـ ٢٦ .

٢٥ - المرجع السابق ، صـ ٢٧ .

٢٦ - أنور الجندى : عبدالعزيز جاويش ،القاهرة ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف ، سلسلة اعلام العرب (٤٤)، ١٩٦٥ ، صـ ١٨٦.

٢٧ - المرجع السابق ، صـ ١٨٨ .

٢٨ - تعليم المرحلة الأولى فى مصر ، مرجع سابق ، صـ ٢٧ .

٢٩ - المرجع السابق ، صـ ٢٨ .

٣٠ - المرجع السابق ، صـ ٣١ .

٣١ - أحمد نجيب الهلالى : التعليم الثانوى ، عيوبه ووسائل اصلاحه ، القاهرة ، وزارة المعارف العمومية ، ١٩٣٥ ،صـ٣ .

٣٢ - المرجع السابق ، صـ ٥ .

٣ - المرجع السابق ، صـ ١٠ .

٣٤ - المرجع السابق ، صـ ١٦ .

٣٥ - المرجع السابق ، صـ ٤٠ .

٣٦ - المرجع السابق ، صـ ١٣ .

٣٧ - المرجع السابق ، صـ ٣٤ .

الفصل الرابع

التوجيه الليبرالى لتطوير التعليم

الوجه المظلم لليبرالية فى مصر :

اذا كان لليبرالية ثمارها اليانعة فى المجتمعات الأوربية ، واذا كانت قد أضاءت أمام العقل الغربى فأبصر ما كان مستغلقا أمامه فى العصور الوسطى ، إلا أن هذه الليبرالية عندما بدأ العقل المصرى يتأثر بها ويحاول أن ينقلها الى مجاله ومحيطه ، عاشت متغيرات مختلفة تماما ، فهى تعيش - بحكم طبيعتها - مناخ الحرية والتحرر ، لكنها فى مصر عاشت تحت سيوف احتلال قاهر ، ومع فئات اجتماعية عميلة ، وفى ظل استبداد ضارٍ ، فاذا بها لا تشرق على مصر حرية ونموا وتقدما ، وانما تعطيها وجهها المظلم فتنتج مزيدا من القهر ونموا فى التبعية !!

عرفت مصر إذن الديمقراطية فكرا والليبرالية والأفكار الاشتراكية وتأثرت بالأفكار التى ترتبت على تقدم العلوم التطبيقية ، إلا أن هذا الفكر الوافد ، لم يستمر نسخة كربونية للفكر الأوربى ، ذلك أن المفكرين المصريين أضافوا من بنات أفكارهم الكثير مما يناسب البيئة المصرية . ومن الثابت أن هذا الفكر الذى تحمس له بعض المثقفين بغض النظر عن خلفياته التاريخية ، قد اصطدم بواقع التركيب الاجتماعى

والاقتصادى والثقافى والسياسى ، وكانت النتيجة أن مسار هذا الفكر الوافد وتأثيره فى البيئة المحلية كان مخالفا الى حد كبير لمساره فى البلدان الغربية التى تم استيراده منها ، كما أن النظم السياسية التى جرت محاولة اقتباسها عن الغرب لم تأت بالنتائج التى توقعها مقتبسوها ، لذا حاول البعض تشكيل نوع من الفكر السياسى المستقل على اعتبار ان ذلك يتضمن نوعا من تأكيد الذات ودعم الاستقلال السياسى باستقلال ايديولوجى(١)، فتكونت تبعا لذلك مجموعة من التنظيمات المختلفة من الشكل الليبرالى الذى تشكلت وفقا له الأحزاب التى اشتركت فى حكم مصر سواء أحزاب الأقلية أو حزب الأغلبية (الوفد) ، ولكن هذه التنظيمات كانت تواجه دائما بالحرب الشعواء من السلطة الحاكمة سواء كانت دينية مثل الأخوان المسلمين أو علنية مثل مصر الفتاة أو سرية مثل التنظيمات الشيوعية .

وقد تفاقمت المسألة الاجتماعية تفاقما كبيرا نتيجة سوء توزيع الثروات وغياب السياسات الاجتماعية ، ولا أدل على ذلك من استمرار الهبوط فى متوسط الدخل القومى بالنسبة للفرد من ٦و٩ جنيه فى العام خلال الفترة من ١٩٣٥ - ١٩٣٩ الى ٤و٩ جنيه فى العام خلال الحرب العالمية الثانية على أساس الأسعار الثابتة أى الأسعار الحقيقية ، مع استبعاد عامل الارتفاع الملحوظ فى الأسعار(٢). فاذا أمعنا النظر فى كيفية توزيع الدخل القومى لوجدنا ٦١٪ من هذا الدخل يذهب الى الرأسمالية وكبار الملاك ، فقد قدر الدخل القومى ١٩٤٥ بمبلغ ٥٠٢ مليون جنيه ، ذهب منه ما يزيد على ٣٠٨ ملايين جنيه على شكل

ايجارات وأرباح وفوائد ، بينما متوسط أجر العامل الزراعى فى العام لا يزيد عن أربعة عشر جنيها وفق احصائيات ١٩٥٠ . فاذا أخذنا فى الاعتبار ارتفاع تكاليف المعيشة لكان الأجر الحقيقى للعامل الزراعى لا يتجاوز ثلاثة جنيهات فى العام ، كما أن متوسط الأجر السنوى للعامل الصناعى لا يزيد عن خمسة وثلاثين جنيها ، أى ثمانية جنيهات أجر حقيقى فى العام الواحد(٣).

وقد انعكس كل هذا على موقف كبار الملاك من مسألة التعليم الأولى، ذلك أنهم أبدوا تخوفهم من تعليم أولاد الفلاحين ، والحجج التى ساقوها لتبرير هذا التخوف تدعو للدهشة ، فعند مناقشة مشروع قانون التعليم الأولى فى مايو ١٩٣٣ قال وهيب دوس أن تعليم أولاد الفقراء يعد طفرة كبرى «لأنه خطر اجتماعى هائل لا يمكن تصور مداه ، لأن ذلك لن يؤدى الى زيادة عدد المتعلمين العاطلين ، بل يؤدى الى ثورات نفسية حين يتعلم ابن الصراف وابن الساعى» ، ومن ثم طلب أن «يقصر التعليم على أبناء القادرين الموسرين من أهلها (القرية) حتى اذا بقيت أمكنة خالية ملأناها بأبناء غيرهم من الفقراء(٤)».

وحتى لا يكون التعليم الأولى سببا فى انصراف أبناء الفلاحين عن الحقل وشئون الزراعة اقترح النائب محمد عزيز أباظة أن يكون لوزير المعارف «حق السيطرة والرقابة على الأطفال فى النصف الثانى من اليوم» ، على اعتبار ان الدراسة تشغل النصف الأول ، وذلك حتى لا يعتاد هؤلاء الأطفال على حياة المدينة فى نصف اليوم الثانى ، ويقول

أنه شاهد بعض الفلاحين يخرجون الى حقولهم « بالبلاطى والجوارب والأحذية» ويحملون أدوات العمل على أكتافهم وهم ركوب فوق الدراجات، فاذا استمر الحال على ذلك سيأتى بعدهم قوم يركبون السيارات لا يزعهم وازع ولا يدفعهم الى حقولهم دافع»(٥).

وتجددت هذه الآراء مرة أخرى عند مناقشة ميزانية التعليم الأولى أو الإلزامى لعام ٣٧ / ١٩٣٨ ، حيث اقترح أحد النواب أن تستأجر وزارة المعارف بجوار كل مدرسة حقلا مساحته من فدانين الى أربعة أفدنة ليذهب اليه التلاميذ بعد الدراسة مباشرة ، حتى لا ينسوا أعمال الفلاحة لأن اعتياد التلميذ على ارتداء الطربوش «ولبس حمالة شراب» يجعل من الصعب عليه أن يمسك بالفأس بعد ذلك !!

وقال النائب محمد عزيز أباظة مرة أخرى انه لا فائدة من أن يشمل التعليم الأولى علوم الجغرافيا والتاريخ ، والأفضل أن يدرسوا الشادوف والنورج وكل ما يتعلق بالزراعة ، على أن تشمل كتب المطالعة موضوعات نافعة مثل دودة القطن وكيفية مقاومتها ، وعلاقة المزارعين ببنك التسليف ونماذج من استمارات التسليف ونماذج من عقود الايجار.. إلخ ، ثم أبدى تخوفه من أن خريجى المدارس الالزامية أصبحوا يرتدون «جلاليب مكوية أو طواقى بالاجور وأحذية ملونة» ، وان استمر هذا الحال سوف يؤدى الى أن يتحول أصحاب الجلاليب الزرقاء الى «أصحاب جلاليب مكوية»(٦).

واذا كانت فترة ما بعد الحرب العالمية الأولى والتى امتدت الى ما

شاء الله قد أظهرت حرصا من جانب كثيرين على نقل كل جديد والجرى وراء كل طريف براق ، فان هذا قد دعا بعض المفكرين الى أن ينادوا بغربلة ما ينقل عن الغرب ، والتمييز بين ما ينفعنا منه وما يضرنا ، وما نأخذ منه وما ندع . ومن أبرز ما كتب فى ذلك مقال لعبد الوهاب عزام ، نشره فى ملحق جريدة السياسة الأدبى (عدد ١٤ جمادى الثانية ١٣٥١هـ/ ١٤ أكتوبر ١٩٣٢ ، عدد خاص بمؤتمر الطلبة الشرقيين) .

حيث قال : «.... فاذا أحسسنا فى أنفسنا كرامة الانسان وأنفة الحر فكرنا فعرفنا الذى نأخذ من أوربا والذى ندع ، والذى نستحسن لأنفسنا والذى نستقبح ، ونقدنا فقلنا : هذا حلال وهذا حرام ، وهذا طيب وهذا خبيث ، ثم رجعنا الى تراث آبائنا نحفظ منه كل مفخرة ، ونعتز فيه بكل مأثرة ، وخططنا لأنفسنا فى معترك الحياة خطة من عمل عقولنا وأيدينا ووحى تاريخنا وآدابنا ، نصل ماضينا وحاضرنا بالمستقبل الذى هو أشبه بنا وبأخلاقنا وآدابنا وعقائدنا وتاريخنا .

«واذا أحسنا التفكير عرفنا فرق ما بين الصناعات والأخلاق والعادات ، ولا يلتبس علينا ما نأخذ من أوربا من العلوم الطبيعية ونتائجها ، وما نتجنب من أخلاقها وآدابها ، فانه لا فرق بين الحساب والهندسة والكيمياء فى الشرق والغرب ، ولكن شتان ما بينهما فى العقائد والخلق وسنن الاجتماع وما يتصل بذلك ، فان لكل أمة من أخلاقها وآدابها ثوبا حاكته القرون وعمت به الأجيال ، فليس يصلح لغيرها ، ولا يصلح لها غيره»(٧) .

وباعلان الهدنة وانتهاء الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٥ ، تجمعت كل عوامل الانفجار .. فالهوة الاجتماعية بين كبار ملاك الأراضى ، وبين رجال الصناعة زادت اتساعا بنمو القطاع الصناعى ، وأصبحت تبعا لهذا ، طريقة حل المشكلات تختلف فيما بينهما .. إن رجال الصناعة يريدون حماية انتاجهم من المنافسة والتطور به والمحافظة على نسبة أرباحهم فى خلال الحرب ، ثم هناك أمريكا ، ذلك العامل الجديد الذى دخل المعركة ، فهناك جناح جديد من رجال الصناعة يختلف عن ذلك الجناح الكلاسيكى القديم والمتداخل مع الاستعمار البريطانى ، هذا الجناح الجديد يعمل على الارتباط بالاستعمار الأمريكي لكى يستطيع بالمشاركة معه أن يؤسسا تلك المشروعات التى تتسم بالضخامة(٨) .

وكلا الجناحين سواء البريطانى أو الأمريكي ، يريد أن يتطور ويزيد من أرباحه . وكانت الخطة الرئيسية لكلا المعسكرين هى محاولة الوصول الى مكاسب من الاستعمار بالتفاهم والتعاون معه فى المشروعات المزمع اقامتها .

وبصفة عامة رئيسية ظلت الجماهير الشعبية بدون قيادة حقيقية تعبر عن مصالحها الخاصة ، هذه القيادة التى افتقرت اليها الجماهير بعد أن بدأت سلسلة المهادنات من جانب حزب الوفد والانسلاخات عنه . وقد ظل الاستعمار وحلفاؤه يعملون بكل الطرق لمنع تكوين هذه القيادة ... لقد زادت ظروف الحرب جيوش الفقراء ، وبسبب فقدان القيادة كانت معارك هذه الشرائح المطحونة تتنازعها عديد من الاتجاهات التى

تخدم عديدا من المصالح ، واستطاعت التنظيمات الايديولوجية أن تستغل ضعف ثقة الجماهير ، الذى أخذ يتزايد في الوفد ، ثم عدم وجود قيادة أخرى تقود الكفاح العملى ضد الاستعمار وتجذب عديدا من طبقة صغار المثقفين والتجار والحرفيين الحائرة المترددة(٩) .

خطتان أجنبيتان لتطوير التعليم !

وسط هذه الظروف جميعا ، كان من الطبيعى أن تدير القيادة التعليمية وجهها الى أوربا كى تستلهم منها (حلا) لمأزق التعليم الذى ما فتئت مشروعات ترسم وتخطط لتطويره ثم لا تعرف الطريق - غالبا - إلى التنفيذ ، فيزداد المأزق إحراجا وضيقا . والتفكير فى استدعاء خبراء أجانب لتطوير التعليم أمر يثير العجب حقا ، فالتعليم (نظام اجتماعى) ، وهو أيضا (نظام ثقافى) مما يتصل بعادات الأمة وتقاليدها ومنهجها فى التفكير والحياة وعقيدتها ، فكيف يتأتى لهذا الوافد عبر ثقافة أخرى ونظام اجتماعى مخالف ، بل وماذا نقول ؟ ومن معسكر معاد يتربص بالأمة دائما لمزيد من الاستغلال والاستعباد ، كيف يتأتى له أن يفكر وفقا للاحتياجات الحقيقية الفعلية للأمة ومستقبلها ؟ لو كانت المسألة مسألة زراعية أو صناعية أو ما شابه ذلك فلربما كان الأمر مقبولا ، أما فى مجال التعليم فهو ليس مقبولا فحسب وانما هو ضد قوانين التطوير والتطور نفسها !!

أما أول الخبيرين فهو المستر (ف . أو . مان) ، مفتش المدارس وكليات المعلمين بادارة المعارف بانجلترا ، طلب اليه وزير المعارف فى

سبتمبر سنة ١٩٢٨ أن يبحث فى خلال زيارة طويلة لمصر امتدت منذ هذا التاريخ حتى آخر ابريل سنة ١٩٢٩ ، المسائل المختلفة المتعلقة بالتعليم العام فى مصر .

وكان الخبير الثانى ، (أ د . كلاباريد) الدكتور فى الطب وأستاذ علم النفس فى كلية العلوم بجامعة جنيف وخبير ، عهدت اليه الوزارة وضع خطة عامة للإصلاح المدرسى ، ووصل الى القاهرة فى أخريات أكتوبر ١٩٢٨ ، وقدم تقريره فى مايو سنة ١٩٢٩ .

مشروع (مان) للتطوير :

ومن المدهش حقا أن يسجل المستر مان فى مقدمة مشروعه ، نفس الملاحظة التى قدمنا نحن بها هذا الجزء ، وان كان قد انتهى الى نتيجة غير تلك التى انتهينا اليها ، فهو يعترف بأن التقرير «كتب من وجهة نظر أوربية فى جوهرها وعلى الأخص انجليزية ، وهو يرمى الى أن لاتطبق على معاهد التعليم المصرية نفس القواعد التى تقضى خير النظم التعليمية الحديثة بتطبيقها على المدارس والكليات ومعاهد التعليم الفنى فى أوربا ولم أر مبررا لاتخاذ مستوى غير هذا يكون فى الواقع أقل منه» .

وهو يبرر هذا النهج بأن مصر قد بدأت السير على طريق تقدم نهجه غربى ، فتطوير التعليم المصرى اذن كان يساير النموذج الغربى ، هو عملية منطقية تتسق والاتجاه العام وبالتالى «فان انتهاج هذا المسلك له ميزة أخرى وهى أن ما تضمنه هذا التقرير سيفيد على الأقل كما هو

المأمول فى ايجاد بعض الارتباط بين أساليب التعليم ودرجاته فى المدارس المصرية وبين ما هو متبع الآن فى المعاهد المماثلة لها فى أوربا».

ولا يخفى «مان» وعيه بوجهة النظر التى قلناها فى معارضة أن يعهد (لأوربى) بالنظر فى تطوير التعليم فى مصر وذلك لأنه «لا يحسب فيه حساب الظروف الاجتماعية التى لابد من وجودها بين قطر كمصر وآخر كانجلترا وهى فروق فى التاريخ والدين والحياة والتقاليد الاجتماعية التى يجب دائما أن ترتسم خصائصها ومميزاتها الى حد كبير فى نوع التعليم المنتشر فى كل من البلدين وفيما يبدو من تطوراته» ومع ذلك فهو يعترف بأنه قد قصد «ترك هذه الفروق على الرغم من أهميتها»(١٠) ، ويحاول أن يخفف من احتمالات خطأ التشخيص الناتجة عن ذلك بأنه قضى بمصر مدة ثمانية أشهر باحثا دارسا متعمقا.

و(مان) يخلط هنا بين وظيفة الباحث الدارس ، وبين وظيفة (المصلح) و(المخطط الاجتماعى) ، فمن حق الباحث من مجتمع أن يعكف على التعليم فى مجتمع آخر يبحثه ويدرسه ويفهمه ، أما أن يقوم بعملية تخطيط وانشاء وبناء لنظام اجتماعى فرعى يقوم على تنشئة عشرات الألوف من أبناء الوطن المغاير ، فهذا بعيد عن عملية المنهج الاجتماعى نفسه ، فليست المسألة مسألة بحث ودراسة فقط وإنما هى (عواطف) و(أحاسيس) و(وعى تاريخى) مما له خصوصية ثقافية تصيب

مشروع البناء بثغرات كفيلة بهدمه .

أما المسائل التى طلب من المستر مان بحثها فهى نفس المسائل التى طلب من الدكتور كلاباريد بحثها ، وهى تشمل القضايا التالية :

١ - مدارس المعلمين : هل يجب أن تشتمل الدراسة فى هذه المدارس على مواد التربية ومواد الثقافة العامة معا أو ترجأ دراسة مواد التربية الى ما بعد اتمام دراسة مواد الثقافة ؟ .

٢ - اذا اختير الأمر الأول فهل يجب ادماج مدرستى المعلمين فى كليتى الآداب والعلوم بالجامعة ، وبعد ذلك يتلقى الطلبة الذين يرغبون فى مزاولة مهنة التدريس مقررا فى مواد التربية بمعهد للمعلمين ؟ وهل يكون هذا المعهد واحدا لطلبة العلوم والآداب أو يجب تخصيص معهد لكل فريق ؟ .

٣ - اذا اختير الأمر الثانى ، فماذا يجب أن تكون العلاقة بين مدرستى المعلمين وبين كليتى الآداب والعلوم بالجامعة ؟ وكيف يتيسر الانتفاع بخريجى هاتين الكليتين فى مهنة التدريس ؟ .

٤ - هل يجب أن يكون إعداد الطلبة لمهنة التدريس بالمدارس الابتدائية مماثلا لإعدادهم للتدريس بالمدارس الثانوية من حيث مواد التربية ومواد الثقافة أو يجب أن يكون إعداد كل فريق مختلفا عن إعداد الفريق الآخر ؟ .

٥ - المطلوب وضع نظام عام لمدارس المعلمين وفق المبادىء التى يستقر الرأى عليها ، ويكون مشتملا على المقررات الدراسية اللازمة

وغيرها من الأمور المهمة الأساسية .

٦ – هل المقررات الدراسية المتبعة فى مختلف مراحل التعليم العام وافية أو تحتاج الى تعديل وبخاصة من حيث عدد مواد الدراسة ومقدار ما يدرس من كل مقرر والامتحانات العامة وغيرها وهل من المستحسن جعل دراسة البنات ودراسة البنين واحدة ؟ .

٧ – درس نظام التعليم الأولى الالزامى اللازم لأمة تهم بالخروج من ثمار الأمية : هل يعد هذا النظام ملائما من الوجهتين الاجتماعية والتعليمية لحالة الأمة فى الوقت الحاضر ؟ .

٨ – ما هو عدد المحال (الأماكن) التى يجب ايجادها فى كل مرحلة من مراحل التعليم العام بالنسبة الى عدد السكان وكذلك عدد الأماكن التى يجب إعدادها للتعليم الفنى المتوسط ، أى الصناعى والزراعى والتجارى ؟ .

٩ – ما هى نسبة ما يجب تخصيصه للتعليم من ميزانية الدولة العامة ؟ .

١٠ – علاقة المدارس المتوسطة بالجامعة .

ومن الملاحظ أن ٥٠٪ من القضايا التى طلب الى الخبيرين إبداء الرأى فيها هى قضايا تتصل بنظام إعداد المعلمين ، واحتلت جميع القضايا الأخرى النصف الباقى ، فهل يدل هذا على الوعى بمركزية قضية تكوين المعلم ؟ الحق أننا لا نستطيع أن نقطع بهذا .

أولا – نطاق التعليم القائم وخطة توسيعه فى المستقبل القريب :

تبين للمستر مان من فحص الاحصاءات الخاصة بالتعليم ، ما يأتى من الأمور الأساسية (١١):

أ - إن ما أعد حتى ذلك الوقت من وسائل التعليم الأولى ناقص نقصا كبيرا اذ أنه لم يوجد فى المدارس الأولية القائمة سوى ٥٣١٠٠٠ محل فى حين أن البلاد كانت تحتاج فعلا الى ما يقرب من ١٥٠٠٠٠٠ محل ، هذا اذا جعلت مدة الدراسة خمس سنوات فقط .

ب - إن تعليم الأطفال المدرسى بحسب الطرق الحديثة يكاد يكون معدوما فى جميع أنحاء مصر ، وهذا مما يجعل طرق التعليم معيبة منذ البداية .

ج - إن نسبة ما أعد للتعليم العالى وما يتبعه من التعليم الابتدائى والثانوى تزيد زيادة فاحشة على نسبة ما أعد للتعليم الأولى .

د - إن ما أعد من الوسائل لتعليم البنات ضئيل بالنسبة الى ما أعد لتعليم البنين ، ولهذا اقترح خبيرنا ما يأتى :

١ - مواصلة السير على ما قررته الوزارة فى هذا الشأن والاسراع بقدر الاستطاعة فى إنشاء عدد من المدارس الأولية يكفى لتعليم كل من يبلغ سن التعليم الأولى من البنين والبنات فى مصر .

٢ - إنشاء أقسام للأطفال فى مدارس الحكومة لتعليم جميع صغار التلاميذ بواسطة معلمات على النمط الحديث المتبع فى رياض الأطفال .

٣ - أن يراعى فى المستقبل جعل نصيب البنات من محال التعليم المدرسى كنصيب البنين ، وأن تبذل جهود خاصة فى تلافى ما حدث

حتى ذلك الوقت من النقص فى وسائل تعليم البنات .

أما فيما يتعلق بالسؤالين اللذين وجها الى الخبير بشأن عدد المحال التى يجب ايجادها أولا فى كل مرحلة من مراحل التعليم العام بالنسبة لعدد السكان . وثانيا فى التعليم المتوسط الفنى ، فقد بين أن أنواع التعليم الابتدائى والثانوى والفنى فى مصر لا يعتبرها الجمهور فى ذلك الوقت إلا كسبل توصل الناشئين الى التوظف أو ممارسة الأعمال المحمية من المنافسة ، وهذه فى الغالب كانت مكتظة بمحترفيها ، ولهذا فقد اقترح ما يلى :

٤ – أن يوجه الجهد الى إعداد المحال اللازمة لتعميم التعليم الأولى الأساسى ، أما فروع التعليم الأخرى ، فقد أوجب أن لا يوسع من نطاقها إلا بقدر ما يتبين من اتساع المجال لاستخدام جميع خريجى مدارسها فى شئون الحياة الاجتماعية والاقتصادية فى مصر استخداما يعود عليهم وعلى البلاد بالفائدة .

٥ – وجوب توخى الحذر والحيطة فى توسيع نطاق التعليم الابتدائى والثانوى والعالى حتى لا تخرج هذه المدارس عددا من التلاميذ يزيد على العدد الذى يستطيع كسب العيش بطريقة مرضية .

أما عن سؤال الوزارة المختص بتعيين نسبة الجزء الذى يجب تخصيصه من ميزانية الدولة العامة للتعليم ، فقد كانت اجابة المستر مان أن هذا الجزء يجب أن تقرره السلطة المصرية المختصة بعد فحص جميع ما تتطلبه المصالح الأخرى من مال الحكومة فحصا وافيا

والموازنة بينها من حيث الأهمية ، وقد رجح أن المدارس الأولية أحق من غيرها فى ذلك الوقت بأن تستوفى حاجتها من مجموع الاعتمادات التى يتيسر الحصول عليها .

ثانيا – ما يتصل بتعليم البنات : رأى المستر مان أن ما اتخذ حديثا من الاجراءات لجعل الدراسة فيها مماثلة تقريبا لدراسة مدارس البنين ، لا يبعث على الارتياح ، ولهذا فقد اقترح ما يلى(١٢) :

١ – أن لا يسمح فى مدارس البنات الابتدائية والثانوية بأن يكون لغرض إعداد التلميذات للتعليم الحرفى الذى قد يرغب بعضهن فى تلقيه فيما بعد من الأهمية ما يحجب الغرض التثقيفى العام وهو تهذيب الفتيات وإعدادهن للقيام بواجباتهن المعتادة فى الحياة المنزلية والاجتماعية ، ولهذا فقد أوجب الخبير أن يدخل فى خطط الدراسة وطرق التدريس المختصة بهذه المدارس وكذلك خطط الامتحانات – اذا كانت لازمة حقا – من ضروب التعديل والتنويع ما يكفل بقدر الاستطاعة تحقيق هذين الغرضين معا .

٢ – إن ما كان متبعا فى ذلك الوقت من عزل التلميذات اللواتى كن يتعلمن بقصد الاستعداد لممارسة إحدى المهن النسوية بعد تخرجهن - وهى فى الغالب مهنة التعليم – عن التلميذات الأخريات اللواتى يتلقين الدراسة الابتدائية والثانوية لغرض آخر غير كسب العيش قد يؤدى فى النهاية الى ظهور عيوب جسيمة فى نظام التعليم بوجه عام .

ثالثا – فيما يتعلق بالمدارس الفنية المتوسطة : فقد اقترح المستر

مان (١٣):

١ - تعديل نظام امتحان شهادة اتمام الدراسة الابتدائية وامتحان شهادة القسم الأول من الدراسة الثانوية على أن يعنى بوجه خاص فى هذا التعديل بايجاد وسائل فى هذين الامتحانين تجعلهما أكثر صلاحية مما كان قائما لسبر غور استعداد الطلبة لتعلم الأمور الفنية أو يباح للمدارس الفنية أن تعقد امتحانات دخول خاصة بها .

٢ - مقاومة تغلب الدراسة النظرية والعلمية فى التعليم الفنى ، وذلك بتأليف مجلس استشارى فى كل مدرسة فنية اذا أمكن أن تمثل فيه كل صناعة من الصناعات التى تعلم فى المدرسة ، وكذلك بزيادة عدد معلمى الصناعات الذين سبق لهم ان مارسوا العمل فى ميدان الصناعة الحرة فى أوربا وفى مصر ذاتها زيادة كبيرة .

٣ - ليس من الضرورى أن تكون مدة التعليم فى كل صناعة مساوية تماما لمدة التعليم فى غيرها .

٤ - أن تتخذ التدابير اللازمة لتمكين خيار التلاميذ فى المدارس المتوسطة من مواصلة دراستهم فى المدارس العالية الملائمة لهم .

رابعا - فيما يتعلق بطرق التنظيم المدرسى : وفى هذا المجال بصفة خاصة نجد جملة من المقترحات الجيدة بالفعل ، مثال ذلك :

١ - أن يفسح المجال تدريجيا لنظار المدارس لأن يقسموا تلاميذهم الى فرق وفقا لطرق مرنة بحيث تقوم على معايير السن ودرجة الذكاء ومستوى المعلومات وما شاكل ذلك ، وهذا يقتضى مواجهة ما كان

سائدا من تفاوت كبير فى أعمار الطلاب بمختلف الفرق وتعديل نظم الامتحانات العامة بادخال المواد الاختيارية ، وتشجيع نظار المدارس على إدخال صور التنويع فى خطط العمل بمدارسهم وفقا لظروف مدارسهم .

٢ - اتخاذ الاجراءات اللازمة لإدخال الأساليب الحديثة فى التدريس وعلى الأخص فيما يتعلق بازالة حالة الخمول العقلى التى كانت سائدة بين التلاميذ وتنمية نشاطهم العقلى وتعويدهم الاستقلال فى التفكير والعمل ، مع وجوب مقاومة عادة الاستظهار أو الحفظ ، فضلا عن أهمية تشجيع التلاميذ على صور التعلم الذاتى مما يحتاج الأمر معه الى تزويد المدارس بعدد كاف من الكتب الخارجية للقراءة .

٣ - لكى يتيسر شرح طرق التعليم الحديثة وكيفية تطبيقها على المدارس المصرية شرحا عمليا أوجب المستر مان إنشاء مدارس نموذجية فى مدن متعددة بالبلاد ، لكل نوع من أنواع التعليم مع العناية بأن تكون تجهيزاتها على قدر عال من الجودة وحسن اختيار موظفيها ومعلميها ، وذلك حتى يستفيد منها طلبة وطالبات مدارس المعلمين والمعلمات .

ومما يذكر أن هذه التوصية بصفة خاصة قد عرفت طريقها الى التنفيذ منذ الثلاثينات وكانت هذه المدارس (النموذجية) حقول تجارب لطرق التعليم الحديثة وأمدت حركة التعليم فى مصر والفكر التربوى بالكثير من الاتجاهات والأفكار الغربية ، واذا كان مقدم الاقتراح

(انجليزيا) كان يأمل فى مزيد من ربط التعليم المصرى بانجلترا فقد شاءت الظروف أن يكون اقتراح مثل هذا قناة لتسريب التربية الأمريكية أكثر من أن تكون لنقل التربية الانجليزية ، كما حدث نفس الشيء بالنسبة لمعهد التربية .

٤ – ويبرز اقتراح آخر ، بجانب هذه المقترحات (الموضوعية) يحاول من خلال الاقتراح مزيدا من صور الربط بين التعليم المصرى والتعليم الأوربى ، اذ اقترح الاستمرار فى ارسال خيرة الطلاب المصريين الى أوربا لدراسة نظم التعليم والتربية .

خامسا – مدرسة المعلمين العليا وعلاقتها بالجامعة المصرية : ولعلنا نأتى هنا الى أخطر ما جاء فى التقرير نتيجة ما تركه بالفعل من بصمات على حركة التعليم المصرى عددا من السنوات غير قليل ، فقد كانت كل من مدرسة المعلمين العليا والجامعة تمثلان منهجين فى التفكير والتعليم والتربية بذرا قدرا غير قليل من الصراع بين خريجيهما ، فعمل تنفيذ اقتراح خبيرنا على توجيهه فى مسار آخر ، فما هو هذا الاقتراح(١٤) ؟ .

١ – أن تكون الغاية التى يجب بلوغها ، ايجاد نظام يتمكن به الطلبة الذين ينوون الاشتغال بالتدريس فى المدارس الابتدائية والثانوية أو فى المدارس الثانوية على الأقل ، من تلقى الدراسة التثقيفية اللازمة (الاعداد الأكاديمى) له فى الجامعة ، ويقتضى هذا النظام أن يحصل هؤلاء الطلاب أولا على درجة فى الآداب أو العلوم من الجامعة ثم

يقضوا بعد ذلك مدة فى دراسة التربية العلمية (العلوم التربوية والنفسية) والتدرب على أساليب التربية العملية .

٢ – البحث عن أفضل الطرق لادماج طلبة مدرسة المعلمين العليا (القسم العلمى) فى كلية العلوم ، وادماج طلبة القسم الأدبى من المدرسة نفسها فى كلية الآداب ، على أن تسعى الوزارة لأن تضم كلية الآداب عددا من المقررات أو الاقسام التى تستطيع مواجهة ما يدرس من مواد أدبية بالمدارس حيث كانت كلية الآداب محدودة التخصصات والأقسام فى ذلك الوقت .

٣ – يجب إنشاء معهد للتربية يلتحق به الطلبة بعد نيلهم الدرجة الجامعية (علوم أو آداب) ليتلقوا فيه دراسة التربية العلمية والعملية لمدة سنة واحدة . وقد تم تنفيذ هذا الاقتراح وبدأت تصفية مدرسة المعلمين العليا ، مع ملاحظة أن فكرة انشاء معهد للتربية بعد الدراسة الجامعية تمثل نفس النظام السائد فى جامعة لندن ، وقد أنشىء معهدنا بالفعل عام ١٩٢٩ واستطاع هذا المعهد أن يطبع التعليم المصرى بالعديد من السمات التى لم تكن كلها خيرا ، لا بل لقد كان له أثره أيضا فى المنطقة العربية كلها باعتبار ما مثله من ريادة .

٤ – أما بالنسبة لمعلمى المدارس الابتدائية فقد اقترح المستر مان أن تكون دراستهم التثقيفية (الأكاديمية) لمدة ثلاث سنوات بعد الانتهاء من المدرسة الثانوية .

مشروع كلاباريد :

نضح تخصص كل خبير فى مجموعة الخطوط العامة المكونة لمشروع النهوض التربوى كما يراه ، فالمستر مان (المفتش) غلب على اقتراحاته جانب (التنظيم) ، أما الخبير السويسرى كلاباريد الذى كان استاذا فى علم النفس ، فقد غلب على مقترحاته جانب (المبادىء التربوية والأسس النفسية) .. الأول ينظر الى التعليم وكأنه يقف خارج التلميذ ، والثانى ينظر إلى التعليم وكأنه (يستبطن) التلميذ من الداخل .

ولا نريد أن نقف طويلا أمام سلسلة (النقود) التي رآها صاحبنا فى التعليم المصرى ، كخطوة أولية لرسم معالم الاصلاح والتطوير ، فقد أصبحت العيوب والسلبيات شائعة ومشهورة ، ولأن الاصلاح الحقيقى لا يأخذ مجراه ، فان الحديث عن العيوب يصبح معادا ومكررا ، ومن هنا فسوف لا نتوقف إلا أمام ما نرى أنه لم يسبق تكراره الا فيما ندر.

ففيما يتعلق بالتنمية الذاتية لدى التلاميذ ، لاحظ كلاباريد أن المدارس لا تدع التلاميذ ينصرفون الى فصول الدراسة عن اختيار دون قسر وارغام ، بل تصبغ انصرافهم اليها بصبغة الجمود والجفوة العسكرية . وهو إذ يعترف بأن تعويد الطلاب على النظام له فوائده كمبادرتهم الى الاصطفاف أو سيرهم مثنى مثنى ، تنفيذا للأوامر وإطاعة لها ، الا أنه رأى ذلك أولى بدرس التربية الرياضية أو ببعض الظروف والمناسبات الخاصة (كالدخول فى المتاحف) منه بالاستعداد للدخول فى الفصول الدراسية(١٥) .

ورأى خبيرنا أن مزج الحياة المدرسية بمثل هذه الجفوة العسكرية

تجاوز للحد وفعل معاكس ومضاد للتربية الذى يستهدف أن تجىء الطاعة من التلميذ بناء على وازع داخلى وليس عن طريق قهر وضغط خارجي ، وعلى عكس ما كان سائدا فقد نصح بأن تبذر فى نفس التلميذ المصرى تدريجيا فكرة أن المدرسة (بيت آخر) له يرى فيه حسن الرعاية والعطف كما يرى فى بيته الأول مع والديه ، وأن الطريق الى ذلك أن تقترب الحياة فى المدرسة من الحياة التى يراها التلميذ بالخارج وإلا فانه سينظر الى المدرسة على أنها صورة من صور (الاعتقال) !!

ومما يؤسف له حقا تلك الملاحظة الأخرى التى سجلها الخبير السويسرى من حيث ما شاهده على وجوه أغلب التلاميذ من آثار الاكتئاب والشحوب «وأذكر اننا ما رأينا فى مدرسة قط وجوها عليها نضرة البشاشة والنعيم ، وضاعف من دهشتنا أن لاحظنا حتى فى الأرياف وفى أزهى أيام الربيع أن التلاميذ محبوسون فى غرف أغلب ما تكون ضيقة ومظلمة ينقبض الصدر من الإقامة بها لأنها أشبه بالسجن منها بالغرفة ، فى حين أن من الميسور جعل التدريس فى الهواء الطلق».

ومن الجدير بالذكر أن كلاباريد قام بخطوة غير مسبوقة فى تاريخ التعليم المصرى على الرغم مما يمكن ذكره من تحفظات عليها ، فقد أراد الرجل ، قبل أن يدرس حالة التعليم المصرى ، لابد من الوقوف على درجة ذكاء التلاميذ المصريين واتجاه نموهم العقلى ، فكان أن قام بتطبيق مجموعة ضخمة من اختبارات الذكاء على أعداد كبيرة وساعده

فى ذلك قطب التعليم المشهور اسماعيل القبانى الذى ستلعب هذه الخطوة عنده دورا كبيرا فيقيم العديد من آرائه على فكرة (اختبارات الذكاء) ، واشترك فى التطبيق أيضا أستاذ الفلسفة الشهير الدكتور منصور فهمى .

وقد نما الى الخبير أن هناك استياء من طريقة العمل بالمدارس المصرية ، وأشهر ما يعيبها قلة التروى والتعقل وعدم الاكتراث، فحدثته نفسه بتلك المقولة الذائعة لدى أهل الغرب بأن الأجسام فى البلاد الجنوبية تنمو قبل الأوان «وبالتالى فقد يكون هذا النمو المبكر هو علة ما يعترى الوظائف العقلية فيما بعد من الضعف والفتور ، كما يضعف النظام العضوى ويتلاشى بتأثير النمو السريع الشديد»(١٦) .

لكن كلاباريد لما وصل الى مصر وجد أن الأطفال الى العاشرة أو الثانية عشرة من أعمارهم يكونون على جانب عظيم من حدة الذكاء ، الا أن هذا الذكاء الساطع لا يلبث أن يخبو نوره فى السنوات التالية «ومهما تكن الفروض فى شأن ما يتلو النمو المبكر من ضعف الذكاء وتثاقل الفهم ، فقد كان لزاما أن أتولى بنفسى تحقيق هذا الأمر بالأساليب الدقيقة وتقدير أهميته وتحديد مدة النمو المبكر ومعرفة هل يصدق هذا الأمر أيضا بطريقة واحدة على جميع الوظائف البسيكلوجية ورسم منحنى لقياس النمو العقلى» (١٧).

ولقد كان من الواضح أن (سوء النتائج) التى حصل عليها الخبير - وباعترافه لايمكن أن تفسر بارجاعها الى (غباء فطرى) لدى الطلاب ،

وانما الى (الوسط) الذى يشمل كلا من العوامل المدرسية والعوامل المنزلية ، فأساليب التدريس عتيقة لا تثير التفكير ولا تنمى الشخصية «والواقع أن الأطفال والشبان المصريين من الطبقات الدنيا تنقصها الأسباب المنشطة للعقل والبواعث التى تستثير دفين الذكاء كما تنقصها لتفتيق أذهانهم تلك الفرص التى كثيرا ما تسنح للأطفال الصغار الأوربيين فى حياتهم» . ولا نستطيع أن ننسى بطبيعة الحال أن الجمهرة الكبرى من الآباء والأمهات كانوا أميين ، وبالتالى لا يستطيعون حث أطفالهم وتشجيعهم على الاجتهاد «وقصارى ما يسمعونه فى بيوتهم ليس فى شىء من عناصر التثقيف والتعليم التى تتخلل المحادثات فى العائلات الأوربية التى فى مستواهم الاجتماعى».

حتى بالنسبة لأبناء الشرائح الاجتماعية العليا فى المدن، فان الطلاب لا يجدون فى متناول أيديهم طائفة من الكتب التى تتناسب وأعمارهم ولا المجلات والجرائد الخاصة بالأطفال.

أما المبادىء التى رأى كلاباريد ضرورة أن يبنى التعليم المصرى عليها ، فهى:

١ – يجب أن تكون التربية وظيفية الحاجة والمصلحة : فاذا أريد أن يكون التعليم مثمراً لابد أن يكون محوره مصلحة التلميذ ، والمسألة بالنسبة للتعليم تجاه مصلحة التلميذ مسألة حياة أو موت ، والمعلم البارع هو الذى يستثير الحاجة من مكانها ويتخذ المصلحة إماما له فيما يريد أن يمضيه من الأعمال بواسطة التلاميذ ، ولا يكون ذلك إلا

بربط ما يتعلمه التلميذ بحاجة أو أكثر من حاجاته الفطرية.

٢ - اللعب : فقد أثبت علم النفس أن اللعب ميل فطرى فى الطفل وأن له أثره التربوى فيه. يستفيد الطفل أشياء شتى قبل ذهابه الى المدرسة بزمن طويل عن طريقه، وبه يحصل المربى على نتائج باهرة إن أحسن التصرف فى الاستعانة به. ونصح الخبير بألا تقتصر هذه الطريقة على مدارس الأطفال بل أن تتعداها الى المدارس الأولية والابتدائية والمدارس الثانوية. ومن فوائد اللعب حمل الطفل على الانتباه وإظهار قدرته على العمل الى أقصى حد، فهو إذن المحرك لهمته جثمانيا وعقليا.

وبالتالى فمن المفضل أن نكسو ما نعلمه للتلميذ بطابع اللهو واللعب حتى يقبل عليه راضيا متفائلا.

٣ - الغرضية : فلسنا بحاجة الى التذكير بأن نشاط الانسان العقلى وفكره وخطة سيره ترمى دائما الى غاية معينة. بل إن هذه الغاية هى علة وجودها وأن الانسان الذى يعمل لغير غاية يبررها جهده وسعيه جدير به أن يكون فى عداد المأفونين. ومن المعلوم أنه مما يثبط الهمة ويوهن القوة أن يباشر المرء عملا دون أن يعلم لماذا هو مطالب به ولا أن يدرك كنه الغرض المقصود منه.

من أجل هذا نصح الخبير ، المعلم المصرى بأن يجعل التلاميذ يستشعرون بفائدة العمل الذى يطلب منهم أداؤه. ونقول مع الخبير «يجعلهم يستشعرون» اذ لا يكفى أن يقال لهم أن هذا يملأ رءوسهم

بشتى المعلومات أو يدرب ذكاءهم ، فمما لابد منه فى هذا المقام أيضا أن يربط الغرض الذى يراد من الاطفال أن يبلغوا اليه بما هو معروف فيهم من ميول أو بأى حدث من الأحداث الجارية فى حياتهم اليومية.

٤ - الحرية : فلسنا في حاجة هنا لنلفت الأنظار الى ما للحرية من شأن كبير في تنمية الشعور بالمسئولية وبالتالى فى تكوين الإدارة فإن من لا يعمل إلا بأمر غيره ولا ينزل إلا على حكمه لا يدرك معنى الطاعة للنظام أى النظام الحقيقى الذى هو نظام الوازع النفسى الذى يرضاه مختارا، وقد أصابت المربية الكبيرة (منتسورى) فى قولها بهذا الشأن «لا يحق لأحد أن يقول عن امرىء انه خاضع للنظام اذا بدا من ظاهره كذبا انه لا يتحرك كالمشلول أو صامت كالميت فان مثل هذا المرء كائن فى حكم العدم لا كائن مطيع للنظام».

٥ - يجب أن يكون التعليم فرديا / اجتماعيا : أما وجوب كونه فرديا فالمقصود بذلك مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ بحيث يقدم لهم من التعليم ماهو مناسب لاستعداداتهم وليولهم مما يقتضى التنويع في أساليب التعليم وكذلك المناهج، أما محاولة صبهم جميعا فى قالب واحد بدعوى (التوحيد) فهذا يقتل بذور نمو الشخصية، «فواجب المعلم أن يحيط الطفل بظروف تساعده على استغلال أوفى قسط من مواهبه ووسيلته لذلك أن يستطلع أحوال تلاميذه ومعرفة كل منهم على حدة وأن يلم بشىء من مستواه العقلى ومؤهلاته الخاصة والوسط الذى يعيش فيه كى يتاح له تطبيق المنهج المقرر على كل منهم»(١٨) .

٦ – يجب أن تكون التربية اجتماعية: فلن تكون التربية وظيفية اذا لم تكن اجتماعية، اذ أن الأغراض التى يرمى اليها الانسان أغراض اجتماعية فى الغالب أو متصلة اتصالا وثيقا بالحياة الاجتماعية، فعزة النفس والطمع والشوق الى موافقة الغير واستحسانه والاخلاص والشعور بالعدل وشهوة الحكم والتسلط ،مصادر لحاجات لا يمكن قضاؤها بعيدا عن الحياة الاجتماعية . فواجب المدرسة اذن إحاطة الطفل من الظروف بما يجعله يشعر شعورا طبيعيا عن طريق طبيعة الوسط الاجتماعى الذى يعيش فيه بأنه جزء من الجماعة وتابع لها وعندئذ يكون تيقظ الشعور فيه بوجوب التضامن والتعاون النتيجة الطبيعية لحاجته الى التطبع بطابع الوسط الاجتماعى.

أما من حيث الجانب التطبيقى . فقد اقترح كلاباريد ما يلى:

١ – يجب أن يعهد بتربية التلاميذ حتى سن التاسعة الى معلمات لا الى معلمين، بحكم طبيعة الأنثى اللطيفة التى تلازم فطرة الطفل الضعيفة وما جبلت عليه من مشاعر الأمومة التى يكون الطفل مازال قريب العهد بها .

٢ – تجنيس الصفوف الدراسية. ويتم هذا بتوزيع التلاميذ وفقا للسن ومستوى الذكاء ، فلا يجمع فى الفصل الواحد إلا المتقاربين فى هذين المعيارين. وتقضى المصلحة بأن تنشأ فرق للضعفاء حتى تتيسر العناية بهم.

٣ – يجب فى بداية السنة الدراسية وفى كل ثلاثة أشهر إجراء

اختبار لكل تلميذ لحالته الجسمية وكذلك مستوى الذكاء وأن يثبت ذلك فى بطاقة خاصة بكل منهم تصبح علامة مميزة تدل على تطور حاله والعمل وفقا لها .

والحق ان مثل هذه البطاقة قد طبقت بالفعل بعد ذلك بعدة سنوات لكنها لم تستمر ، ذلك لأنها تقتضى نوعية معينة من المعلمين والنظار ، فضلا عن الامكانيات والوعى التربوى والنفسى .

٤ – التقليل من استعمال كتب (مقررة) أو حفظها ومنع استظهارها بتاتا ، والاستعاضة عنها بمذكرات يأخذها التلاميذ بأنفسهم سواء فى خلال درس المعلم أو من الكتب والمعالم والموسوعات التى يستعين التلميذ بها فى مكتبة المدرسة أو فى المنزل ، ثم نقارن نصوص المذكرات التى دونها التلاميذ على اختلافهم فى أثناء درس ما ويتعاون المعلمون والتلاميذ جميعا بعد ذلك على استخلاص ملخص نهائى منها جامع بخلاصة المادة التى كانت موضوع الدرس وينسخ كل تلميذ هذه الخلاصة فى كراسته .

٥ – نظرا لقضية ثنائية اللغة العربية ما بين لغة تعامل يومى فى الحياة بالعامية ولغة تعلم من الكتب الفصحى ، نصح كلاباريد بأن تكون العامية الى حوالى سن العاشرة أو الثانية عشرة وسيلة أصلية فى التعليم وبخاصة فى التعبير عن المراد حيث أن الطفل لا يستطيع التعبير التام عن فكرة الا إذا تكلم أو كتب باللهجة التى سمعها من الوسط الذى يعيش فيه . وبالطبع فان هذا الرأى قد أصبح الآن عديم

الجدوى لأن التعليم كله ، من الحضانة الى الجامعة ، وبكل الأسى والأسف أصبح يتم بالعامية !!

٦ - استصوب الخبير توجيه كل التعليم العملى للبنات الى ناحية التدبير المنزلى والعناية بالطفل .. الخ وهو «التعليم الذى يفيدهن مباشرة لأنه ألصق بوظيفتهن» ، كما رأى أن يكون الأمر كذلك بالنسبة لتلميذات المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية مع بعض الفروق الطفيفة مع التعليم الأولى .

لكنه استصوب كذلك أن يكون تعليم البنات اللائى يعددن أنفسهن للدراسة بالجامعة ، تعليما واسعا فى علوم الرياضة والطبيعة والكيمياء والحيوان .

واذا كان المستر مان قد أوجز كثيرا بالنسبة لقضية إعداد المعلم على الرغم مما لاحظنا ، على أسئلة الوزارة التى وجهت اليهما كى يبينا الرأى فيها حيث استأثرت هذه القضية بما يساوى نصف عدد الاسئلة، نجد أن كلاباريد قد أعطاها بالفعل اهتماما كبيرا يتناسب مع تخصصه ومع هذا الوزن الكبير الذى اعطته الوزارة لها .

وعلى سبيل المثال ، فعن الفرق بين إعداد معلم الابتدائى ومعلم الثانوى قال كلاباريد بإن الإعداد يختلف بالنسبة للثقافة العامة (الإعداد الاكاديمى التخصصى) ، وأما بالنسبة للثقافة المهنية (التربية وعلم النفس) ، فلا اختلاف فيه . وانما يميز المعلم الابتدائى عن المعلم الثانوى أن الابتدائى غير متخصص إذ يقوم بتدريس كل شىء تقريبا

فى حين أن الثانوى يجب أن يطرق موضوعات تتطلب تخصصا أكاديميا خاصا(١٩) .

وعلى العموم فان النظام الذى اقترحه كلاباريد لإعداد كل من الفئتين مشابه الى حد كبير لنفس ما اقترحه المستر مان ، وهو :

١ - معلم الابتدائى ، يجب أن يكون متخرجا من المدرسة الثانوية العامة + دراسة تربوية مدة ثلاث سنوات مع دروس تكميلية فى المواد التى سيعلمها للتلاميذ .

٢ - معلم الثانوى ، يجب أن يكون حاصلا على شهادة المدرسة الثانوية + دراسة جامعية مدة أربع سنوات + دراسة تربوية مدة سنتين.

وقد أولى كلاباريد موضوع انشاء معهد عال للتربية عناية كبيرة ، على أساس أن الغرض من إعداد المربى ليس أن يكون حاصلا على قسط وافر من المعلومات فى التاريخ والرياضة أو الجغرافيا فحسب وانما الغرض أن يكون ملما على الأخص بالأساليب والطرق التى تمكنه من إدخال تلك المعلومات فى أذهان تلاميذه وأن يعرف كيف يحببها اليهم «وللوصول الى هذه الغاية ينبغى عليه أن يعرف قبل كل شىء نفسية الطفل وقوانين النشاط الفكرى وكذلك المبادىء التى تبث فيه روح النشاط وحب الاستطلاع والشوق الى العلم».

والمعهد الذى اقترح إنشاءه ، حدد له الخبير السويسرى أغراضا تتلخص فى :

١ – هو معهد تعليمى ، يقوم باعداد المعلمين .
٢ – وهو مركز للبحوث العلمية فى مجالات التربية وعلم النفس .
٣ – وهو مركز للمعلومات لنشر الجديد فى العلوم التربوية والنفسية بين العاملين بالتعليم .

وبلغت عناية كلاباريد بالمعهد أن فصل القول فى مسائل كثيرة الى الدرجة التى جعلته يهتم باقتراح وضع مقررات فى مختلف العلوم المفروض أن يدرسها طلبة المعهد ، وكذلك اهتم بالمواصفات الخاصة بمن يقومون بمهمة التدريس فيه وكيفية ترقيهم من مستوى الى أخر .

ونظرا لأن الوزارة كانت قد طلبت الى كلاباريد ابداء الرأى فى مشروع تعميم التعليم الالزامى عام ١٩٢٥ ، فقد مدح الرجل جوانب كثيرة بالمشروع ، إلا أنه عاد بعد ذلك ليقول «إن هذا المشروع ينطوى على إنشاء عدد جسيم من الفرق الجديدة قبل اتخاذ العدة لإعداد المعلمين مجهزين تجهيزا يفى بحاجات تلك المنشآت الحديثة» .

من أجل هذا فقد اقترح «أن تهدىء (مصر) حركة نشر التعليم الأولى فيها ، بل أن تقفه تماما لمدة أربع سنوات أو خمس ريثما يتكون فريق من المعلمين الذين أشربوا الروح الحديث فصاروا أهلا للاضطلاع بمهمتهم ..»(٢٠) .

كذلك اهتم الخبير السويسرى بقضية هجرة المتعلمين من الريف الى المدن ، فأكد على ضرورة توجيه مناهج التعليم فى مدارس الريف صوب حرث الأرض وما يرتبط بالمعيشة الريفية من تعهد بساتين وتربية

دواجن وصنع أقفصة وأماكن لمبيت الدجاج واصلاح أدوات .. إلخ .

تطوير التعليم من أجل العدل الاجتماعي :

على الرغم مما كان العالم يقاسيه من ويلات الحرب العالمية الثانية ، وفى مقدمة دوله ، بريطانيا باعتبار زعامتها فى تلك الفترة للعالم الغربى الرأسمالى وبحكم أن امبراطوريتها كانت مازالت تشكل أضخم امبراطورية استعمارية فى التاريخ الحديث ، نقول بالرغم من هذا ، فقد ارتفعت أصوات تؤكد أن بناء المجتمع بعد الحرب يستحق الاستعداد له بإعادة تعليم أبنائه تعليما على قدر عال من الجودة . بل إن استمرار الحرب نفسها كان إيذانا بوجود خلل فى البنية الاجتماعية على مستوى العالم تحتاج معه الى إعادة نظر عن طريق اعادة النظر فى التعليم .

ولأن مصر كانت تدور فى فلك الاستعمار البريطانى ، فقد كان طبيعيا أن تحذو حذو الانجليز فيما يقدمون عليه من سبل فى بلادهم ، وكانت انجلترا قد شهدت تكوين عدة لجان ، كل منها تبحث جانبا من جوانب التعليم ، وكانت حصيلة هذه اللجان أن وضعت الحكومة الانجليزية (كتابا أبيضا) عن تجديد التعليم استغرقت مناقشته فى البرلمان وقتا طويلا ، هذا فى الوقت الذى كانت فيه رحى المعارك على مستوى العالم على أشدها .

كان حزب الوفد قد جاء الى رياسة الوزارة نتيجة حادث ٤ فبراير عام ١٩٤٢ الشهير ، وكان وزير المعارف هو أحمد نجيب الهلالى الذى رأى ضرورة وضع تصور خاص للوزارة عما يجب أن يكون عليه التعليم

فى مصر مستفيدا فى ذلك استفادة واضحة من التقرير الانجليزى ، حتى أن القارىء لتقرير الهلالى يكاد يلمس أنه شبه (دراسة مقارنة) لحركات التطوير والاصلاح التربوى على مستوى العالم وخاصة فى الولايات المتحدة الامريكية وانجلترا .

والفكرة المحورية التى يتردد صداها فى التقرير عن فكرة (تكافؤ الفرص) التى تنبنى على أساس أنه مادام واجبا على كل فرد أن يبذل لبلاده أغلى ما يمتلك وهو دمه، «فليس كثيرا أن تفرض الدولة على نفسها أن تبذل له أغلى ما عندها من غير تمييز بين طبقة وطبقة ودون نظر الى الفقر والغنى ، أو الذكورة والانوثة ، أو السن أو العقيدة الدينية أو المذهب السياسى»(٢١). وبناء على ذلك فلابد من «تمكين جميع طبقات الأمة من التعليم على مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص» .

ولقد استعرض التقرير مسار تطبيق تكافؤ الفرص فى انجلترا والولايات المتحدة ، وبعد ذلك عقب قائلا : «فليس يليق بمصر بعد ما تقدم أن تتخلف عن غيرها فى هذا المضمار تخلف العاجز أو تخلف المتردد ، فضلا عما فى تقرير هذا المبدأ وتقرير مجانية التعليم فى المرحلتين الابتدائية والثانوية بأنواعها المختلفة من نفع ظاهر الأثر ومن اصلاح اجتماعى كبير» (٢٢). وقد انتقد الهلالى بشدة وضع المجانية فى مصر ، فعدم وجودها أدى الى أن تنفق الدولة على الأغنياء ضعف ما يدفعون بينما لا تنفق على الفقراء شيئا لأنهم يعجزون عن دفع مصروفات التعليم «فأى عدل اجتماعى هذا ؟ وأين مكانه من

الديموقراطية التى نحرص على الالتزام بأساليبها فى نظام الحكم» .

وقد دافع الهلالى دفاعا حارا عن مبدأ مجانية التعليم مستندا لا الى مجرد المبادىء والفلسفة فقط على أهمية ذلك وانما كذلك باحصاءات تبين أن رفع المصروفات وإلغاءها لن يكلف الدولة كثيرا ، والتمهيد لتطبيق فكرة المجانية فقد أمر فى مستهل العام الدراسى ١٩٤٣ (اكتوبر) بعدم رفض مدرسة طلب فقير لفقره وقبول غنى لغناه، وانما كانت القاعدة العامة فى الأغلب هى القبول على حسب الدرجات والكفاية العلمية، إلا مما استثنى لظروف لا ينبغى تجاهلها.

وما له دلالته التقدمية فى الفكر الاجتماعى الذى يشكل ظهيرا لمشروع الهلالى، تأكيده بأن تقرير مجانية التعليم سيسهم فى حل مشكلة مهمة وهى «وجوب العمل على إقامة التوازن الاجتماعى باعانة الأسر الكثيرة الولد على احتمال أعباء العيش وتخفيف ما تلقى من الشقاء والحرمان بسبب ذلك، فان تقرير المجانية سيحمل بعض العبء عن هذه الأسر الشقية وييسر لها كثيرا من أسباب الحياة، وهو بذلك عامل حاسم فى إقامة العدل الاجتماعى وتحقيق التوازن بين الأسر المصرية»(٢٣).

التعليم الإلزامي ومدته:

لما كان قصر المدة ونظام نصف اليوم قد أصابا التعليم الالزامى بخلل كبير فى التطبيق، فقد رأى الهلالى ضرورة رفع مدة الالزام إلى ست سنوات على نظام اليوم الكامل. كذلك رأى أن هذا النوع من

التعليم يجب أن يتوجه وجهة عملية إلى الزراعة فى البيئات الزراعية، وإلى التجارة والصناعة فى المدن الكبيرة، وإلى فنون الملاحة وشئون البحر فى البلاد الساحلية. وفى الوقت نفسه لابد من تثقيف الناشئ تثقيفا عاما كافيا يعينه على فهم الحياة العامة فى بلاده ويعرف به ما له من حقوق وما عليه من واجبات وطنية أو إنسانية.

وإذا كان قرار الهلالى برفع سن الالزام إلى ست سنوات، إلا انه يقرر فى الوقت نفسه أن سنوات الالزام مفروض أن تكون سبع سنوات، على أن يتم ذلك فى مرحلة تالية بعد تطبيق نظام الست سنوات، على أن تبدأ هذه السنوات الست من سن السادسة وليس السابعة كما كان الأمر من قبل.

ومن المبادئ التى قررها الهلالى أيضا بالنسبة لهذا النوع من التعليم، ألا تخصص حصص للأخلاق والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية لأن جميع هذه المواد يمكن أن تدمج فى تعليم اللغة العربية وأن تشملها كتب المطالعة، وبذلك يتسع المجال للاتقان سواء فى ذلك إتقان اللغة نفسها أو إتقان المواد التى يتناولها تعلم هذه اللغة، ومما لا شك فيه أنه لا يجوز أن تكون دروس اللغة العربية بعيدة عن هذه الموضوعات.

وقد اقتضى هذا النظام المقترح، مسئولية مهمة اعترف بها الهلالى، وهى ضرورة (تنويع المعلمين)، «فمن المقرر الآن أن التعليم النظرى يجب أن تصحبه المهارة العملية وأن الإعداد المهنى أو الفنى لابد له من

الثقافة النظرية، ولابد أن تشمل المدرسة أنواعا من المعلمين يتعاونون على تحقيق هذه الأغراض مجتمعة، وما دام التعليم فى هذه المدارس سيكون باليد واللسان والقلم فيجب أن يكون فى المدرسة مدرسون يحققون أغراض هذا النوع من التعليم»(٢٤).

مدارس الحضانة:

كان شأن هذه المدارس جديدا تماما على التعليم فى مصر نظرا لما كان غير معتاد من اشتغال المرأة المصرية، وقد تنبهت وزارة المعارف إلى هذا الموضوع فلاحظت أن هنالك عددا من الأمهات يشتغلن فى الأعمال العامة سواء فى الحكومة أو غيرها منذ الأربعينات، وهذا العدد قد أخذ فى التزايد، كما كان هناك بعض الأطفال ممن لا يتمتعون برعاية الأم لوفاة أمهاتهم أو لظروف قاهرة تتصل بأسرهم، ولذلك بدأ كثير من أولياء الأمور يطلبون إلحاق أطفالهم برياض الأطفال قبل بلوغهم سن الخامسة «ومن أجل ذلك فكرت الوزارة فى إنشاء فصول للحضانة ملحقة برياض الأطفال وأنشأت فى عام ١٩٤٣ فصولا فى الأورمان والحلمية ، ولابد لوزارة المعارف فى عهدها الجديد من العناية بهذه الفصول والتوسع فيها توسعا يفى بحاجة الناس» (٢٥).

تعليم الكبار :

وتلك أيضا قضية أخرى من القضايا التى جدت على الفكر التربوى فى مصر من ناحية النظر والتفكير ، وإن كانت من الناحية التطبيقية غير جديدة . ومما يلاحظه القارىء فى تقرير الهلالى ، لا بالنسبة لهذه

القضية فقط وانما بالنسبة لكل القضايا يبدأ العرض ببيان الذى حدث وقيل فى انجلترا بشأنها ، وينتهى الي مناقشة الوضع فى مصر مما يوحى للقارىء بأن الدافع انما كان وجوب الاحتذاء بانجلترا ، ولم لا ؟ ألم يقل مفكرنا العربى الكبير ابن خلدون أن المغلوب مولع بتقليد الغالب؟

والمبدأ الاساسى لهذا النوع من التعليم مغاير تماما للاعتقاد الذى كان دائما بأن الانسان لا يحتاج الى التعليم بعد أن يبدأ أعماله فى الحياة «وبخاصة اذا لاحظنا أن تقدم العلم يوما بعد يوم يقتضى أن يقف الكبار على هذا التقدم ، وماداموا لا يستطيعون أن يعودوا الى المدارس طلابا فمن الواجب ان يقفوا عليه من طريق النظام الذى يوضع للكبار» .

وأبدى الهلالى سروره لاتجاه فى وزارة الشئون الاجتماعية (كان الوزير هو فؤاد سراج الدين) لتحقيق هذا الغرض ، وان كانت وزارة المعارف هى التي تقوم به في الدول الأخرى ، وقد رحب الهلالى بتولى الشئون المسألة استنادا الي عدد من المبررات هى :

أولا - إن عبء وزارة المعارف في السنوات التالية سيكون ثقيلا جدا ، فاذا ما عاونتها وزارة أخرى على تولى تعليم الكبار أمكنها هى أن تصرف كل عنايتها وجهدها الى نشر التعليم واتقانه فى المدارس المألوفة .

ثانيا - إن هذا النوع من التعليم لا يمكن أن يكمل إلا بمعاونة

هيئة أخري مختلفة كنقابات العمال والمصانع وكبار رجال الأعمال . وطلاب هذا التعليم سيكون جلهم من العمال ، ووزارة الشئون هي الوزارة المتصلة بهؤلاء جميعا .

ثالثا – إن هذا النوع من التعليم لا يصح أن يكون على نمط التعليم بالمدارس ، بل يجب أن يعني قبل كل شيء بنواحي النشاط الاجتماعي والصحي والرياضي ، كما يجب أن يعين طلابه على ترقية أنفسهم ترقية فنية في المهن التي يمارسونها ، وفي هذا النشاط الاجتماعي والرياضي والمهني ، وفي وجوب الابتعاد بهذا التعليم عن أن يكون على نمط التعليم المدرسي ، تكون وزارة الشئون الاجتماعية أولى به من وزارة المعارف .

إن هذه المبررات التي ساقها الهلالي غريبة الى حد كبير على التفكير السياسي العربي على وجه العموم والمصري على وجه الخصوص ، فمسئولو الادارة العليا عادة يتجهون الى (تكبير) الكوم الذي يتبعهم ظنا منهم انه كلما كبر كبروا هم ، ولذلك يحرصون أن يتبعهم الكثير من الأعمال حتى ولو كانت ذات صلة ضعيفة !!

التعليم الفني :

يقر الهلالي أن مدارس هذا التعليم «دون ما تستحق من المكانة» والسبب الرئيسي في تصوره هو عدم السماح لخريجي هذا التعليم باستكمال دراستهم العالية اذا أرادوا «وهذا الأفق المحدود يقتل في نفس الطلاب كل طموح وكل رجاء ، وهو بنفسه الذي يصرف خيرة

الطلاب عن الالتحاق بهذا النوع من التعليم» .

ومن حسن الحظ أن الخطة التى اقترحها الهلالى كانت تقتضى بتنويع التعليم الثانوى أربعة أنواع : ثانوي عادى وزراعى وصناعى وتجارى مما يساعد على علاج العلة ، فمادامت الشهادة الثانوية ستكون من أربعة أنواع ، وستكون متساوية فى قيمتها من الناحية العلمية والعملية ، فقد وجب «أن تتاح لكل نوع من هذه الأنواع فرصة التعليم العالى على أساس المساواة ، ومن ثم تحول المدارس المتوسطة القائمة الى مدارس ثانوية تعد لنفس الغرض الذى تعد له المدارس الفنية المتوسطة» ، وبذلك ترتبط أنواع التعليم الثلاثة التجارى والزراعى والصناعى بالتعليم العالى ، فيسمح للحاصلين على الشهادة الثانوية التجارية بالالتحاق بكليتى التجارة بالجامعتين (فؤاد بالقاهرة وفاروق بالاسكندرية) وبمعاهد التجارة العليا التابعة لوزارة المعارف ، كما يسمح للحاصلين على الشهادة الثانوية الزراعية بالالتحاق بكليتى الزراعة بالجامعتين وبمعاهد الزراعة العليا التابعة لوزارة المعارف وكذلك الحال في الشهادة الصناعية ، فهذه الشهادة يجب أن تسمح للحاصلين عليها بالالتحاق بكليتى الهندسة فى الأقسام التى تتصل بهذه الدراسة الثانوية وبكليات أو معاهد عليا صناعية تنشئها وزارة المعارف..» (٢٦).

ومن المقترحات الأخرى التى قدمها الهلالى :

– ضرورة تعاون المدارس الفنية مع رجال الأعمال الفنيين ، ولابد من أن تنهض وزارة التجارة والصناعة بتجارة مصر وصناعتها ، اذ من

المسلم أن المدارس لا تخلق التجارة ولا الصناعة وانما هى معاهد تنشا لخدمة التجارة والصناعة .

- أن يكون إنشاء المدارس الفنية على مقربة من المزارع والمصانع والمتاجر ، ليتم بينهما الاتصال الوثيق المطلوب .

- وجوب تشجيع التعليم الفنى الحر .

اتجاهات عامة مشتركة بين أنواع التعليم :

- يجب أن يقوم وضع الخطط الدراسية واختيار موادها على أساس من العناية بمواهب التلاميذ ومقدرتهم وميولهم وحاجاتهم ، وأن يعلم الواضعون لهذه الخطط أن من الممكن أن تتحقق التربية الشاملة بدراسة طائفة قليلة من المواد اذا كان المدرس متقنا واسع الافق بعيد النظر غير محدود التفكير .

- ومما تقرر فى إصلاح التعليم أيضا علي اختلاف أنواعه أن يحدد عدد التلاميذ فى الفصل بأقل ما يمكن ، وقد حدث العكس فى مصر زمن الحرب (ونعتقد انه ظل مستمرا حتى الآن!!) .

- ومما ينصح به العلماء واللجان فى البلاد الأخرى أن تتحقق لكل مدرسة ذاتية خاصة ، وأن يكون لها طابعها الذى يميزها عن غيرها وأن تشجع المدارس على ذلك(٢٧) .

- توجيه التعليم وجهة المحبة والسلام بين دول العالم ، وهذا يفرض أن يحذف من برامج التعليم والكتب المدرسية كل ما من شأنه أن يثير العداوة والبغضاء بين الشعوب مما يسمي «بنزع السلاح الأدبى» .

وهكذا تجيء خطة الهلالى لتطوير التعليم فى مصر كما تبينا في عدد من ملامحها وهناك أخرى لم يتسع المقام لبيانها كالبعثات والامتحانات والتغذية وما الي ذلك . ونعود لنكرر أن العيب الأساسى فيها هو ذلك التقليد البارز لكل ما جاء بالكتاب الأبيض لحركة تطوير التعليم بانجلترا ، وتلك هى آفة التعليم فى مصر ، أو لنقل : آفة من آفاتها ، وها هو ذا الهلالى نفسه فى خاتمة تقريره يقرر أن مصر قد ترددت كثيرا «بين المذاهب المختلفة لإصلاح التعليم منذ أن صارت اليها أمورها ، فكانت لا تذهب مذهبا فى الاصلاح الا لتنصرف عنه الي مذهب آخر ، ولا ترسم سياسة للتجديد الا لتتحول عنها الى سياسة أخرى ، حتى اضطربت أمور التعليم اضطرابا عديدا وظهرت آثار ذلك فيما كان من اختلاف الأجيال المتتابعة فى تقديرها للحياة والحكم عليها ومعالجتها للمشكلات التي تعرض لنا بين حين وحين»(٢٨) .

لكن الذى يحمد للهلالى حقا هو تلك العبارات الواضحة التى ما نظن أن فكر طه حسين مستشار الهلالى الأثير كان بعيدا عنها وخاصة فى قوله «أن التعليم حق للناس جميعا ومهما تكن طبقاتهم وبيئاتهم وظروفهم ، وإن المساواة مادامت أساس الحياة الديموقراطية ، فيجب أن تشمل حقوق الناس وواجباتهم كلها ، والتعليم من أول هذه الحقوق لأبناء الشعب» .

الهوامش

١ – آمال السبكي : التيارات السياسية فى مصر (١٩١٩ – ١٩٥٢) القاهرة ، دار المعارف ١٩٨٢ ، ص ٢٠

٢ – رؤوف عباس : جماعة النهضة القومية : القاهرة ، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع ١٩٨٦ ، ص ٣٢

٣ – المرجع السابق ، ص ٣٣

٤ – عاصم الدسوقى : كبار الملاك الاراضي الزراعية ودورهم فى المجتمع المصرى (١٤ / ١٩٥٢) القاهرة ، ١٩٧٥ ، ص ٣٠٤

٥ – المرجع السابق ، ص ٣٠٥

٦ – المرجع السابق ، ص ٣٠٦

٧ – محمد محمد حسين : الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر ، القاهرة ، مكتبة الآداب ، ١٩٦٨ ، ج٢ ، ص ١٩٨

٨ – فوزى جرجس : دراسات فى تاريخ مصر السياسى منذ العصر المملوكى ، القاهرة ، العربى للنشر والتوزيع ، د . ت ، ص ١٩١

٩ – المرجع السابق ، ص ١٩٢

١٠ – المستر مان : تقرير عن بعض نواحى التعليم فى مصر ، القاهرة ، المطبعة الأميرية ، وزارة المعارف العمومية ، ١٩٣١ ، المقدمة .

١١ – المرجع السابق ، ص ٦٥

١٢ – المرجع السابق ، ص ٦٦

١٣ – المرجع السابق ، ص ٦٨

١٤ – المرجع السابق ، ص ٧٢

١٥ – أ. د . كلاباريد : تقرير عام مرفوع الى وزارة المعارف العمومية ، القاهرة ، وزارة المعارف العمومية ، ١٩٣١ ، ص ٤

١٦ – المرجع السابق ، ص ١٠

١٧ – المرجع السابق ، ص ١١

١٨ – المرجع السابق ، ص ٣٦

١٩ – المرجع السابق ، ص ٤٤

٢٠ – المرجع السابق ، ص ٥٩

٢١ – أحمد نجيب الهلالى : تقرير عن اصلاح التعليم فى مصر ، القاهرة ، وزارة المعارف العمومية ، ١٩٥٠ ، ص ٢٠ (لكن التقرير كتب عام١٩٤٣)

٢٢ – المرجع السابق ص ٣٣

٢٣ – المرجع السابق ، ص ٣٧

٢٤ – المرجع السابق ، ص ٥٠

٢٥ – المرجع السابق ، ص ٥٤

٢٦ – المرجع السابق ، ص ٦٧

٢٧ – المرجع السابق ، ص ٧٣

٢٨ – المرجع السابق ، ص ٩١

الفصل الخامس

تطوير الثورة

مشروع ثورة يوليو ١٩٥٢ للنهضة القومية :

منذ أن أطاحت ثورة يوليو ١٩٥٢ بالنظام السياسى الذى كان قائما فى مصر ذلك الحين ، بدأت فى نفس اللحظة إقامة نظامها السياسى البديل ، وفى حين أن هذا التغيير شمل الأساس الدستورى للحكم وشكل النظام السياسى ، فإن جوهره ومركز الثقل فيه إنما كان انتقال السلطة السياسية فى المجتمع المصرى من أيدى قوة اجتماعية معينة الى قوة اجتماعية أخرى ، أى من أيدى طبقة كبار ملاك الأراضى والرأسمالية الصناعية والتجارية ، الى أيدى الطبقة الوسطى الصاعدة، بتدبير وقيادة أبنائها فى القوات المسلحة بالدرجة الأولى(١)

وكان النظام العسكرى ، ككل كائن يطالب بوجود مستقل حر ، يؤكد ذاته بمعارضته للآخرين وقد قاوم طوال حقبة الثورة الاولى ، فى كل المجالات وبصورة عنيدة ، جناحى الاتجاه الاشتراكى والليبرالى الديمقراطى فى الفكر المصرى ، ولا شك أن أشكال هذه المقاومة اختلفت كما اختلف عنفها ، ولم تكن هذه مسالة مبادىء فقط ، بل مسالة تكتيك أيضا ، ولكن المعارضة ظلت تحدد صورة النظام واتجاه ايديولوجيته ، فعلى أثر أحداث السويس رفض النظام مجموع

الحضارة والقيم الغربية بتهمة الاستعمار ، وأصبح كل ما قدم الفرنسيون والانجليز مشبوها ومتهما (٢) . الشيء الوحيد الذى صمم النظام على اقتباسه وادخاله فى تراث مصر العربية هو علوم وتقنيا أوربا وامريكا ، ورئيس الجمهورية كان يشدد على هذه الناحية كلما تحرك فى الميدان الثقافى ، من هنا كان هذا التنوع الغريب فى البعثات الى الخارج بعد حرب السويس .

وكانت القيادة المصرية فى اختيارها لسياسة (الحياد) تهدف الى تحريك أقصى الوسائل الفعالة للاستفادة من القوتين الرئيسيتين اللتين تقتسمان العالم ، للمساهمة فى المعركة الوطنية ضد التخلف . ولكى يتسنى لمصر بلوغ هذا الهدف فانها تحررت فى فترة مبكرة ، من قيود الولاء للمعسكر الغربى التى فرضتها السيطرة الاستعمارية عليها . من هنا يفهم التشديد على (ايجابية) الحياد يومذاك ، أى على الجانب المكافح ، الحاد ، الموجه ضد أسياد البارحة ، ولم يصبح البحث عن التوازن بين المعسكرين ممكنا إلا بعد أن توطدت دعائم الدولة الوطنية المستقلة عقب حرب السويس ، وأصبح باستطاعة القاهرة أن تحدد علاقاتها مع الغرب دون التعرض للخطر ، إذ انها كانت قد حصلت من الكتلة الاشتراكية على مساعدات ضخمة فى مجالات عدة . (٣)

ومن يتأمل المبادىء الستة ، ولنسمها (ميثاق ١٩٥٦) يجد انها فى واقع الأمر ثلاثة مبادىء لا ستة وهى (٤) :

أولا : إقامة جيش وطنى .

ثانيا : إقامة عدالة اجتماعية .

ثالثا : إقامة حياة ديمقراطية سليمة .

وهذه المبادىء الثلاثة ذاتها لاتعنى شيئا محددا باستثناء مبدأ إقامة الجيش الوطنى القوى ، أما الباقى فهى عموميات فى عموميات ، فماذا تكون (العدالة الاجتماعية) وما تعريفها؟ وما أسسها؟ وحدودها؟ وبالمثل فماذا تكون هذه الديمقراطية السليمة ؟ ومن الذى يحدد إن كانت هذه الديمقراطية أو تلك سليمة أو غير سليمة (٥)؟

ولم تعد الثورة المواطنين بنظام اجتماعى محدد أو اقتصادى معين فى ميثاق ١٩٦٢ ، وانما وعدتهم بشىء غامض اسمه (الاشتراكية) ، غامض لأنه بحكم تعريفه فى الميثاق كان مطاطا يتسع لكل شىء ، ففيه مكان للقطاع العام وفيه مكان للقطاع الخاص ، وفيه وعد بتذويب الفوارق وكيف يكون : هل يكون بنسبة واحد للعامل الى مائة لرئيس مجلس ادارة المؤسسة أو واحد الى مائة ألف بالنسبة لبعض المقاولين ؟ وفيه اهتمام بابراز معنى خاص ، وهو أن اشتراكيتنا «منبثقة من واقعنا» دون تحديد لهذا الذى يسمى «واقعنا» ، وفيه اهتمام بتأكيد أن اشتراكيتنا ليست اشتراكية مستوردة اى إنها ليست كاشتراكية الخواجات فى الاتحاد السوفييتى (الشيوعية) او فى المانيا الهتلرية (النازية) أو كاشتراكية حزب العمال البريطانى (الفابية) . لهذا كثرت الاجتهادات فى (الميثاق) بمجرد ظهوره وحار فيه المفسرون عقولا ، فمن قائل لانه علمانى يرسى أسس الاشتراكية العلمية أو الماركسية ،

ومن قائل لانه يحترم الرسالات السماوية فهو يرسى أسس الاشتراكية الدينية أيا كان معناها ومن قائل ، بل هو يرسى أسس الاشتراكية العربية لأن واقعنا هو العروبة ، وهكذا دخلنا فى عالم الفوازير وأصبحت اشتراكيتنا جامعة لكثير من المتناقضات (٦).

ولقد بدا لقادة الثورة وقتئذ أن الديمقراطية الحزبية ليست الشكل الوحيد للديمقراطية ، كما أن أزمة الديمقراطية بصفة عامة ترجع الى عجز الشعوب عن ممارسة الحريات السياسية لأسباب اقتصادية واجتماعية، ومن ثم فان وجود تنظيم يجمع كل قوى الشعب العاملة لمناقشة مشاكلها هو قمة الممارسة الديمقراطية . وكانت صيغة الديمقراطية التى تعبر عنها دكتاتورية البروليتاريا مرفوضة (٧) عند قادة الثورة، لأنها تعبر عن سيادة طبقة واحدة تبدأ مباشرتها للسلطة كما قيل وقتئذ «بتجريد كل ماعداها من الطبقات ، وتحكم بقوة الحزب الشيوعى الواحد الذى لايقبل شريكا له فى الحكم ، وبسبب هذه المركزية الهائلة فان قدرا كبيرا من السلطة يتكدس عند القمة الى حد أنه يصبح خطرا على التفاعل الفكرى الذى يولده اختلاف الآراء وتنوع التفسيرات ، ويصبح الاختلاف مع هذا الوضع انشقاقا وانحرافا ويصبح الانقسام والتفتت نتيجة لاحتمية ولا مهرب منها ولا مفر (تأمل فى هذا الكلام الذى قيل فى الستينات لترى ما اذا كان انطباقا حرفيا على ماجرى عندنا رغم رفض نظرية دكتاتورية البروليتاريا) (٨)، وكذلك رفض قادة الثورة صيغة الديمقراطية التى يعبر عنها تعدد

الأحزاب «سبيلا لتحكم الطبقات المالكة القادرة على التأثير بما تملكه من امكانات»، فكان هذا هو الاجتهاد الذى خرجت به التجربة المصرية منذ عام ١٩٥٦ .

وإذا كانت ثورة يوليو قد استقر المقام بها فى التنظيم السياسى الى إقامة تنظيم واحد يضم مختلف قوى الشعب العاملة ، فإن هذا التنظيم أثبت سلبيات قاتلة كان لها دورها فى خلخلة النظام السياسى ، ويرجع ذلك الى اكثر من سبب (٩).

ويمكن القول أن انتماء النخبة السياسية بعد ١٩٥٢ الى الطبقة المتوسطة بشكل عام لاينفى أن قلب تلك النخبة (أو النخبة الحاكمة) ظل بالأساس من نصيب العسكريين ، وان ذلك الانتماء (الطبقى العسكرى) ترك بصماته على طابع النخبة واتساعها ، والنقطة المحورية التى تطرح هنا على الطابع (الاحتكارى) السياسى للنخبة الحاكمة بمعنى تركيز القوة السياسية فى يديها وحرمان الطبقات الأخرى بل والقوى المنافسة داخل نفس الطبقة ، من تلك القوة السياسية. ان هذا السلوك (الاحتكارى) يمكن أن يفسر أولا بالتخوف لدى نخبة الطبقة المتوسطة من الطبقات العليا والدنيا ، وثانيا ، بالخصائص الثقافية والايديولوجية للنخبة الجديدة وأصولها السياسية ، وثالثا ، بطبيعة التنافس السياسى داخل نفس الطبقة (١٠).

كذلك يمكن القول أن الحرص على الاحتكار السياسى للنخبة ، انعكس على تغليب معيار (الولاء) و(الأمن) فى تجنيد العناصر الجديدة

فى النخبة الفنية المعاونة ، وذلك الانتقاء من العسكريين والقيادات البيروقراطية والتكنوقراطية والقيادات النقابية والمهنية وأساتذة الجامعات، وقد ترتب على ذلك فى الأغلب تفضيل العناصر اللاسياسية، أى التى لاترتبط بأى ميول او أتجاهات سياسية محددة ، بل ربما والتى لم تكن ذات أى اهتمام عام على الاطلاق .

كان افتقاد أى لون سياسى ايديولوجى مطلبا معتادا لمن يرغب فى تولى منصب قيادى ، وقد ارتبط ذلك فى جانب منه بما عرف بالمفاضلة بين من يسمون بـ «أهل الثقة» و«أهل الخبرة» وكان تفضيل أهل الثقة فى بعض الاحيان على أهل الخبرة ينطوى على تضحية بالخبرة والكفاءة من أجل ضمان أمن النظام واحتكاره للسياسة.[(١١)]

إن الذى لانشك فيه ، هو أن الثورة قد هزت البناء الاجتماعى المصرى هزا عنيفا حيث قامت بتقويض دعائم المجتمع القديم ، وحاولت ان ترسى معالم مجتمع جديد . ومن يستقرىء الجوانب الاجتماعية التى أحدثت فيها الثورة تحولات كمية وكيفية هائلة فى فترة زمنية قصيرة نسبيا فى عمر الشعوب ، يتضح له لماذا تعتبر ثورة يوليو أهم حدث فى التاريخ الحديث لمصر والوطن العربى .[(١٢)]

لكن درس الفعل الأكبر ، أو الخطأ القاتل ، هو عدم المشاركة الشعبية أو ضيق نطاقها . إن عدم المشاركة معناه ارتباط مشروع التغيير الاجتماعى بشخص القائد أو النخبة الحاكمة ، وبجهاز الدولة الذى تربع على قمته ، وبالتالى يمكن ان تتقلص التجربة أو تنتكس أو

تجهض برحيل القائد، ورغم وعى الثورة وقائدها لهذا القانون الاجتماعى الصارم، فانه فى الممارسة لم تتحقق الممارسة الشعبية بشكل مطرد ومتزايد ، بل يمكن القول أن العكس كان صحيحا فى ثورة يوليو ، فمع كل النجاح وعقب كل أنجاز ضخم داخليا وعربيا ودوليا ، كان القائد يقلص من المشاركة الشعبية ويكتفى منها بفيضان الحب والتأييد العارم . لقد كانت المشاركة الشعبية فى مواجهة الانجليز والعدوان الثلاثى أعظم منها فى معركة الوحدة . وفى تلك أعظم منها فى معركة التحول الاشتراكى.. وهكذا تناقصت تلك المشاركة باطراد، فى كل معركة تالية . ومع منتصف الستينات أصبح الشعب يتوقع أن يحارب النظام وحده بقيادة البطل ، عبد الناصر، وأن ينتصر ، حتى اذا جاءت معركة ١٩٦٧ ، كانت المشاركة الشعبية قد انعدمت وتراجع البطل ومؤسسته العسكرية ، ولو أن الثورة أو ما تبقى منها فى صبيحة الهزيمة قد فهمت المغزى الحقيقى لخروج الشعب فى ٩ و ١٠ يونيو، رافضا استقالة عبد الناصر، ورافضا الهزيمة، لأدرك أن المفتاح الحقيقى للانتصار فى المعارك – سواء كانت عسكرية او اجتماعية ، وطنية أو قومية – هو المشاركة الشعبية .[(١٣)]

ولقد كانت نظرة الثورة الى المثقفين وعلاقتها بهم ذات دور سلبى خطير على مسيرة التعليم وتطويره فى هذا العهد ، ولا يتسع المقام هنا لبيان معالم هذه النظرة وتلك العلاقة ، وانما يكفى ان نقرأ كلمات منظر الثورة ، محمد حسنين هيكل حتى نلمس مقدار الخطأ فى التشخيص،

ونفهم لماذا حدث ماحدث من أخطاء ، أو فلنقل من قصور في حركة تطوير التعليم ، والمثقفون الذين نقصدهم هنا هم ، بتعبير هيكل هم هؤلاء الذين واتتهم الفرصة ليتعلموا ، وليتولوا القيادة الفكرية فى شتى المجالات.(١٤)

فهيكل يذهب الى أن ظروفا كثيرة أدت الى أن أصبح عدد كبير من المثقفين فى مصر فى واقع حالهم يكوّنون طبقة لها مصالحها المتميزة عن مصالح الجماهير ، ولها ارتباطاتها الوثيقة مع الطبقة الحاكمة ، ضمانا لهذه المصالح المتميزة عن مصالح الجماهير ، وكان الوصول الى المراحل المتقدمة فى العلم ، فى الغالب الأعم ، حكرا للقادرين ، الذين واتتهم الفرصة بحكم المولد ، او بحكم الصدفة .(١٥)

الذين واتتهم الفرصة بحكم المولد ، كان ولاؤهم لطبقتهم الممتازة .

والذين واتتهم الفرصة بحكم الصدفة ، كان تطلعهم أيضا الى هذه الطبقة الممتازة باعتبارها المالكة لمقدرات الأمور ، والقادرة على فتح الأبواب المغلقة .

ثم يذهب هيكل الى أن الاستعمار والحكم الملكى وكبار الملاك الذين كانوا يكونون قاعدة الاحزاب في العهد السابق للثورة ، قد ساهموا على زيادة الفجوة مابين الجماهير ومابين غالبية المثقفين وذلك باغرائهم المستمر على التخلى عن قضايا النضال الشعبى والانصراف بكل حصيلتهم الفكرية الى الأمر الواقع وتثبيت قوائمه والانسياق فى تياره انسياقا إراديا أو غير ارادى .

واذا كان هذا التشخيص يقترب كثيرا من الحقيقة ، فقد كان ذلك بالنسبة (لبعض) هؤلاء المثقفين ، أما تعميم الحكم الى الدرجة التى يصل فيها الى أن يتساءل بتشكك عن دور المثقفين إزاء كثير من مراحل النضال الوطنى ، فهذا بعيد عن الحقيقة ، فهم فى نظر هيكل «فيما عدا ظواهر فردية» كانوا بعيدين عن المعركة :[(١٦)]

بعضهم بارتباطاته الطبقية كان يقف فى الصف المعادى لمصالح الجماهير .

والبعض الآخر ، بحكم إيثار العافية ، كان يقنع بالانزواء ويباشر رعايته لمصالحه الشخصية ، من غير تعرض غير مأمون العواقب لمجرى الحوادث .

والحق أن المستقرىء لتطوير حركة النضال الوطنى فى تاريخ مصر الحديثة يستطيع أن يدرك، ان القيادة لها كانت، غالبا من بين (المثقفين)، منذ أن قاد الأزهر حركة المقاومة ضد الحملة الفرنسية على يد نابليون، بحيث نجد تفسير هيكل هو محاولة لاضفاء معقولية على تلك الأزمة التى ظللت علاقة الثورة بالمثقفين ، وجعلتها تميل الى ذوى الثقة والتكنوقراط الذين لا يحملون فكرا متميزا له صفة الموقف الايدولوجى .

القباني يطور تعليم الثورة :

اسماعيل القبانى ، قيادة تربوية كبيرة ، تحتل موقعا متميزا فى تاريخ التعليم على مستوى الوطن العربى ، وقد اشتهر عند كثيرين بأنه كان يمثل الفلسفة المناقضة لتلك التى مثلها طه حسين ، حيث عرف

الأول بأنه من أنصار (الكيف) وعرف الثاني بأنه من أنصار (الكم). ولو اقتصر الأمر على هذه التسمية لقلنا ان (الكيف) هو الأكثر تفضيلا عن (الكم) بحكم المنطق ، لكن المسألة ارتبطت بتميزات ومواقف سياسية، أحدها مكروه شعبيا والآخر محبوب ، فالأول - هكذا قال قائلون - أراد برفع الكيف أن يضيق من فرص التعليم أمام ابناء الجماهير ، والثانى أراد بالكم أن يوسع دائرته لتشمل اكبر عدد ممكن تحت لواء الشعار الشهير أن التعليم كالماء والهواء .

ولسنا هنا فى مجال مقارنة بين الطرفين ، ولكن الأمر الذى قد يعجب له مؤرخ التعليم حقا أنه - فى ظل هذا المشهور عن القبانى - تختاره الثورة ليكون حامل لواء تطوير التعليم لها مع انتمائه الى أحزاب الأقلية وخاصة الحزب السعدى ، فرغم انه لم يستمر طويلا فى الوزارة وزيرا حيث استمر من صيف عام ١٩٥٢ (٧ سبتمبر) الى ١٣ يناير ١٩٥٤ ، فأن ما أحدثه من تغييرات ومابذره من أفكار استمر بعد ذلك مشكلا (الأسس) أو الهيكل الذى حكم كثيرا من التغيرات او التطورات التعليمية ، فلماذا اذن اختارته الثورة وهو من المعسكر غير الثورى (الجماهيرى) ؟ .

ليست لدينا معلومات تتيح لنا مع الأسف فرصة التقرير ، ولكننا (نخمن) تفسيرا من خلال بعض الشواهد ، فقد كان القانونى الشهير عبد الرزاق السنهورى صديقا لاسماعيل القبانى منذ سنوات طويلة سابقة ، والسنهورى كان مستشار الثورة القانونى الأبر فى عهدها

الأول ، هذا فضلا عن بروز عدد من جماعة (الرواد) كوزراء ومسئولين فى هذه الفترة ،وكان القبانى من هذه الجماعة ، هو ومحمد فؤاد جلال الذى تولى وزارة الارشاد القومى (الإعلام الآن) وهما معا كانا من أساتذة معهد التربية العالى للمعلمين (كلية تربية عين شمس الآن) .

وكانت هذه هى بذرة التناقض الرئيسى الأولى فى عهد التطوير الثورى ، إن تجىء الثورة بتوجهات ومبادىء ، ثم يجىء بمن يخطط لبناء عشرات الألوف ان لم يكن لمئات الألوف من أبناء مصر بناء عقليا وفقا لفلسفة خاصة به ، تنحو نحو (التميز) و(الانتقاء) ، يغلب جانب العلم والفن التربوى على الجوانب الاجتماعية والسياسية .. كان فكرا تربويا أمريكيا بالدرجة الأولى يتبنى فلسفة البرجماتية .

والسياسة التى نفذت فى التعليم لتطويره فى سنوات الثورة الأولى، كانت تشخيصا لبعض أفكار القبانى التى كثيرا ما بشر بها فى مقالاته ومحاضراته وكتبه على الرغم من أن هذه السياسة جاءت باسم لجنة وزارية شكلت «نخبة من رجال الفكر فى مصر يمثلون مختلف الاتجاهات التعليمية والاجتماعية والفلسفية ، وبذلك أمكن أن «تمحص المسائل وتدرس دراسة شاملة من جميع الزوايا» فيما عبر عن ذلك القبانى نفسه .(١٧)

ان هذا الذى ذكره القبانى لاينقض ما نقول ، لأننا نعلم انه ما من وزير جاءت لجنة تعينه فى رسم السياسة العامة لتقول بما يناقض فلسفته واتجاهاته لسبب بسيط ، يكمن فى عملية اختيار أعضاء

اللجنة أنفسهم ، فعادة الوزير هوالذى يختار وبالتالى فقد كان يختار من يمكن أن يكونوا من أصحاب منطق (المسايرة) لا (المغايرة) .

وكانت معالم التطوير التى رسمها ونفذها القبانى تتلخص فيما يلى :

١ - **الأولوية للتعليم الشعبي** : صحيح أن مثل هذا المبدأ يمكن ان يتخذ دلالة ضد الذين اتهموا القبانى بارستقراطية التعليم، لكن معارضيه كانوا يردون بأنه كان فى هذا يماثل فلسفة الاحتلال والرأسماليين الذين أرادوا ان يقتصر فى تعليم الشعب على تعليم المرحلة الأولى ثم يضيق الخناق فى التعليم الثانوى حتى لاتنفذ منه إلا قلة محظوظة اجتماعيا ومن ثم تتم عملية فرز اجتماعى لايصعد من خلالها الى المواقع العليا فى الادارة إلا هؤلاء من أبناء المحظوظين .

وقد حمل القبانى على سياسة التعليم السابقة على الثورة (حيث كان طه حسين وزيرا) على أساس أن الجهود والأموال كانت تبذل فى سبيل التوسع فى التعليم الثانوى والجامعى ، أكثر مما تبذل للتوسع فى التعليم الابتدائي «ولا شك أن هذا اتجاه عجيب لأننا لانستطيع أن نكون أمة ناهضة متعلمة بزيادة من يتلقون التعليم العالى والثانوى .. بل قبل كل شىء بتعميم التعليم الابتدائى حتى لايصبح فى مصر أمي واحد ، فكل محاولة للاصلاح ولرفع مستوى حياة الشعب ولإقامة حياة ديمقراطية صحيحة فى مصر تصطدم بعقبة الأمية والجهل المتفشيين بين الأفراد .»[١٨].

لذلك كان لابد للسياسة التعليمية الجديدة أن تعكس هذا الاتجاه.

كان لابد أن تجعل هدفها الأول العمل على تعميم التعليم الابتدائى فى اقرب وقت مستطاع، ذلك التعليم الذى يمثل الحد الأدنى الذى لا غنى عنه لتهيئة الأطفال ليكونوا قادرين على شق طريقهم فى الحياة العملية فى البيئة الذى يعيشون فيها «وكان من الواجب أن نجعل لبرامج تعميم هذا التعليم الأسبقية على سائر الأهداف التعليمية ، فالتوسع فى التعليم الثانوى والجامعى يجب أن يستمر ، ولكن بالقدر الذى تسمح به موارد البلاد وامكاناتها من غير ان يؤدى الى تعطيل تحقيق الهدف الأول

وإذا كان قانون التعليم الابتدائى الذى صدر عام ١٩٥١ قد قرر إلغاء الثنائية فى تعليم المرحلة الأولى بالغاء الفوارق بين المدرسة الابتدائية والأولية ، فإن هذا الكسب كان نظريا وتشريعيا فقط ، أما من الوجهة العملية فقد بقيت كل من المدرستين الأولوية على حالها ، وظلت الشقة بينهما واسعة من حيث المبانى والمعلمين والمرافق ، وبقى الأمر يتطلب بذل جهود كبيرة كى يصبح التوحيد فعليا وكى لا يكون معناه الهبوط بمستوى التعليم الابتدائى الى ماكان عليه التعليم الأولى من ضعف وضيق .

وقد روعى فى تطوير المناهج وخططها أن تكون ذات شقين : الشق الأول عنى فيه عناية خاصة باللغة العربية ، وبالتربية الدينية والوطنية ، وبالخبرات الصحية والتربية البدنية ، الى جانب المواد الثقافية الأخرى . وقد نال الدين قسطا وافرا من العناية ، فأصبح مادة أساسية يمتحن فيها التلميذ آخر العام ولايتم نجاحه الا اذا نجح

فيه ، كما تقرر أن تهيأ لغير المسلمين دراسات خاصة فى دياناتهم ، وذلك حتى تكون التربية الخلقية قائمة على الأسس الدينية .

وأما عن الشق الثانى ، فقد عنى عناية كبيرة بدراسة البيئة، وبالأشغال العملية الملائمة لها ، وتشمل أشغال الورش ، وأشغال الحقل، والقياس والهندسة العملية ،ووهذه العناية تبرز بشكل واضح فى السنتين الأخيرتين .

ولإمكان تحقيق هذا الغرض المزدوج جعلت مدة التعليم الابتدائى ست سنوات من السادسة الى الثانية عشر .[(١٩)]

ولبيان الأعباء التى كان يجب أن تتحملها الدولة فى سبيل تعميم التعليم الابتدائى ، الذى مدته ست سنوات ، ذكر القبانى أن ذلك يتطلب من حكومة الثورة بناء ٤٠٠٠ مدرسة جديدة غير ما كان يجب أن يبنى ليحل محل المبانى غير الصالحة ، وهذا كان سيكلف الدولة مابين ٣٠ و٤٠ مليون جنيه (كانت ميزانية المعارف سنة ١٩٥٢ ـ ٢٥,٥ مليون جنيه) ، ثم إعداد ٥٠٠٠٠ مدرس جديد فى فترة التعميم ، غير من يلزمون لتعويض الذين يخرجون من الخدمة كل سنة ، وبالرغم من ضخامة هذه الجهود والنفقات ، فإن حكومة الثورة « مصممة على أن تواجه مشكلة تعميم التعليم الابتدائى بشكل حاسم» ، وقد وضعت الترتيبات لمواجهة مشكلة المبانى عن طريق مؤسسة أبنية التعليم التى خططت لتقدم ٣٠٠ مدرسة جديدة كل سنة فى المتوسط..

٢ – الإعدادا للانتاج : فبدلا من حصر الهدف من التعليم فى

الإعداد للوظائف الحكومية كما كان شائعا حدد الهدف الجديد فى (الإعداد للانتاج) وقد اقتضى هذا إعادة النظر فى فلسفة التعليم الثانوى ، لذلك رسمت اللجنة الوزارية لسياسة التعليم الحدود التى ينبغى أن تراعى فى التعليم الثانوى بالقرار التالى (٢١).

لما كان من المتعذر عمليا فى هذه المرحلة من حياة البلاد أن تتحمل الدولة أعباء التعليم فى المراحل الأرقى من المرحلة الابتدائية لجميع من يرغبون فيه ، فان واجبها بالنسبة لهذه المراحل ينحصر فى تعهد ذوى الاستعدادات من أبناء الأمة وبناتها لتمكينهم من مواصلة الدراسة الى أقصى حد ، كل بحسب استعداده وميوله، سواء أكانت نظرية أم عملية ، وبصرف النظر عن مركزه المالى والاجتماعى .

وهذه الرعاية التى رأى القبانى أن تؤديها الدولة لذوى الاستعدادات ، واجب فرضه اعتباران هامان :

الأول: اعتبار انسانى يتعلق بحق الفرد ، وهو أن العمل على تهيئة الفرصة لكل مواطن كى يبلغ اقصى مايستطيع من نمو روحى وعقلى ، ويحقق فى حياته أقصى ماتسمح به امكانياته ، هو أساس الحياة الديمقراطية الكاملة ، وهو التطبيق الصحيح لمبدأ تكافؤ الفرص ، اذ ليس معنى تكافؤ الفرص أن يتساوى الأفراد جميعا فى التعليم او فى المركز او فى الدخل وإنما معناه أن تكون أمام كل فرد فرصة للوصول الى أحسن ماتؤهله له استعداداته ومواهبه. وأما الاعتبار الثانى ، فاعتبار نفعى يتعلق بمصلحة البلاد عامة ، إذ أن هذه المصلحة تقضى

باستغلال كل مافى الأفراد من مواهب واستعدادات فى الاعمال التى تلائمها، ولذلك وجب أن تتعهد الدولة هذه الاستعدادات بالتربية والتعليم، للوصول بها إلى أعلى مستوى ممكن من الكفاية .

فتيسير التعليم الثانوى على اختلاف أنواعه لذوى الاستعدادت أضبح حقا لهم من جهة ، وواجبا على الدولة نحو نفسها من جهة أخرى . أما الأطفال الذين لايتوافر فيهم الاستعداد لهذا التعليم ، فليس من المصلحة تشجيعهم على الاتجاه اليه .

٣ - **الثقافة القومية** : والتطوير الجديد ، إذ أكد على أهمية الإعداد للانتاج ، لم يقصد قصر الغاية من التعليم على ذلك ، فهو كما قرر القبانى لايغفل أهمية الثقافة العقلية والتربية الاجتماعية ، بل أولاهما أشد العناية ، ويربطهما بالاعداد للانتاج .

وقد روعى بصفة خاصة توجيه الثقافة والتربية توجيها قوميا ، وهذا أمر كان على جانب كبير من الأهمية ، لأنه يحقق غرضا أساسيا من أغراض الثورة، فقد كان من أول أهداف ثورة ٢٣ يوليو تكوين مجتمع سليم قوى متماسك ، وهذا تطلب تنشئة التلاميذ تنشئة وطنية دينية اجتماعية ، تبعث فى نفوسهم الاعتزاز بقوميتهم والايمان بوطنهم، وتزودهم بالمثل العليا والصفات التى يجب أن تتوافر فى المواطنين الذين يتكون منهم مجتمع كهذا .

ويلاحظ انه أدخلت فى المرحلة الثانوية مادة جديدة هى (دراسة المجتمع المصرى) وهذه المادة كانت تسد نقصا بارزا فى التعليم

الثانوى، حيث تقرر أن تكون دراستها علمية وعملية ، حتى يتسنى للتلميذ أن يفهم تكوين المجتمع الذى يعيش فيه فهما مبنيا على الخبرة ، ويتعرف على مختلف بيئاته ، وعلى المشكلات التى تعترضه والحلول الممكنة لها ، مما يساعد على إعداده صالحا للحياة الاجتماعية ، ويبث فى نفسه الرغبة فى خدمة الجماعة والعمل المستنير على النهوض بها وعلاج نواحى النقص فى حياتها .

٤ - **المرحلة الاعدادية** : كان قانون التعليم الثانوى الذى صدر عام ١٩٥١ ولم يعرف طريقه للتنفيذ قد قضى بوجود مرحلة إعدادية تتنوع الى إعدادية علمية واعدادية صناعية واعدادية تجارية. أى أن التلاميذ يوجهون الى مختلف أنواع التعليم الثانوى قبل دخولهم المرحلة الاعدادية ، وقبل تكشف ميولهم بالقدر الكافى ،وقد رأى القبانى ان هذا يضيع الغرض الأساسى المقصود من هذه المرحلة ، أما الغرض الذى ارتآه لها فهو تهيئة وسائل النمو والتكشف لملكات التلاميذ وميولهم على اختلاف أنواعها - من علمية وعملية وفنية واجتماعية - وفرص التعرف على ما يظهر فيهم من مواهب ومميزات وميول خاصة، حتى يمكن أن يتجه كل تلميذ الى نوع التعليم الثانوى الذى يلائمه.

والثانية : تدعيم الثقافة القومية للتلاميذ واستكمالها ، قبل أن ينقلوا الى المرحلة التالية ،التى تنطوى الدراسة فيها على قدر من التخصص .

وفى نهاية المرحلة الاعدادية يعقد أول امتحان عام يدخله الطفل فى حياته ، وهو امتحان شهادة الدراسة الاعدادية ، إذ ألغيت الشهادة

الابتدائية لأن المدرسة الابتدائية أصبحت مدرسة عامة تؤدى الى الحياة ولا تؤدى الى الشهادات ، والناجحون في هذا الامتحان الاعدادى يتجهون الى المرحلة الثانوية المنوعة .

علي ماهر وتطوير التعليم الجامعي :

إذا كان التعليم الشعبى هو محور تفكير القبانى فى تطوير التعليم، فإنه كان على وعى بما تتطلبه الثورة من تغييرات هيكلية فى التعليم الجامعى فهو يقول عنه «إن أهمية التعليم الجامعى فى حياة الأمة لا تخفى على أحد، فالجامعات فى كل البلاد هى الأمينة على التراث الثقافى للأمة ، تحفظه وتنميه ، وتغذى به عقول الشباب ونفوسهم ، فتساهم بذلك إقامة الأسس الروحية لحياة الجماعة، وهى المراكز الأولى للبحوث العلمية التى تعتمد عليها البلاد فى نهضتها ، وفى حل مشكلاتها الاجتماعية والاقتصادية والعلمية . هذا فضلا عن أن التعليم الجامعى هو المرحلة النهائية الحاسمة فى تكوين رجال الغد وتوجيههم (٢٢).

من أجل هذا تقدم الى مجلس الوزراء ، الذى وافق على ما اقترحه بتأليف لجنة تسمى لجنة التعليم الجامعى فى ٢٩ اكتوبر سنة ١٩٥٢ برئاسة الدكتور على ماهر، ومن المهم جدا أن نقف على تشكيلها لندرك مدى القيمة العلمية والتاريخية لمشروع التطوير الذى أعدته هذه اللجنة ، فقد تألفت من :

١ – مديرى جامعات فؤاد (القاهرة) وابراهيم (عين شمس) وفاروق

(الاسكندرية) .

٢ - أحد عشر شخصا من أساتذة الجامعة والشخصيات العامة وهم : علي ماهر - احمد لطفي السيد - د. عبد الرزاق السنهوري - د. أحمد زكي - د. ابراهيم بيومي مدكور - محمد شفيق غربال - د. وليم سليم حنا - د. محمد عوض محمد - د. كامل منصور - محمد خلف الله - د. عباس عمار .

٣ - ثلاثة أعضاء من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات يختار مجلس ادارة جمعية هيئة التدريس بكل جامعة واحدا منهم .

ومن المهم كذلك أن نقف على طريقة السير بالنسبة لهذه اللجنة التى كان يمكن أن تكتفى بأعضائها وهم نجوم الجامعة والثقافة والفكر ، لنعرف ماهو الطريق المستقيم عندما نريد أن نفكر فى مشروع لتطوير التعليم .

فقد طلبت اللجنة إثر تأليفها أن تتوافر لها أعداد كبيرة من الاحصاءات التفصيلية التى حددتها والتى تغطى مختلف جوانب التعليم عبر سنوات متعددة .

وكذلك طلبت مجموعة القوانين واللوائح والمراسيم المختلفة المتصلة بالجامعة .

وكتبت اللجنة الى وزراء المعارف السابقين والوكلاء الحاليين والسابقين ولفيف كبير من أهل الفكر والرأى المعنيين بشئون التعليم ، وأعضاء هيئات التدريس فى الجامعات ، ورئيس الجامعة الامريكية ،

ومدير المعهد الفرنسى فى مصر يستطلعون آراءهم فى الخطوط العامة لأعمال اللجنة .

وكتبت اللجنة كذلك الى عمداء الكليات الجامعية برجاء أن تساهم مجالس الكليات فى وضع الأسس لمستقبل الجامعة المنشود ، وأن تمد اللجنة بثمرات بحثها وتجاربها ، وأن تعاونها فيما تضطلع به من مهمة جليلة الأثر فى حياة البلاد ، وما تستهدفه من وضع مناهج جامعية مستقرة ، ومن رسم أقوم السبل لإعداد الصفوة من شبابنا ، وطلبت اللجنة من العمداء جمع المقترحات والملاحظات من الأساتذة والمدرسين والمعيدين بالكلية ، وكذلك رغبات الطلاب ، أفرادا أو هيئات ، المتصلة بألوان نشاطهم الرياضى والاجتماعى والثقافى ، وأن تعرض هذه المقترحات والآراء كلها أمام مجلس الكلية ليناقشها ويمحصها وينتهى الى تقرير جامع فى الموضوع يعبر عن رأى الكثرة ويورد كذلك الآراء الأخرى مع تعيين أستاذ تختاره الكلية مقررا عنها أمام اللجنة للاستعانة به عند بحث ذلك التقرير .

ومما لايقل عن ذلك أهمية سعى اللجنة للاستفادة من الخبرة العالمية، فاستحضرت اثنين وأربعين تقويما للجامعات الأوربية والأمريكية أمامها للاستفادة منها . ووضعت أمامها خلاصات مفصلة لتقارير عن التقدم الجامعى فى انجلترا من لجنة الاعانات الجامعية سنة ١٩٤٧ وعن المؤتمر التحضيرى لممثلى الجامعات المعقود بمدينة (أوترخت) سنة ١٩٤٨ بناء على دعوة اليونسكو واعماله وتوصياته .

انها طريقة علمية من الدرجة الأولى ، فضلا عن قوميتها ، وأيضا عالميتها ، وتحيط بالموضوع من مختلف جوانبه وتسمع وتقرأ للعديد من أطرافه وذوى المصلحة ، حتى الطلاب الذين يغيبون عادة عن أى تطوير مع أنهم هم المستهدفون من أى تطوير ومع أنهم هم أصحاب المنفعة والمصلحة !!

والقارىء للكلمة التى ألقاها على ماهر فى الاجتماع الافتتاحى للجنة لابد أن يشعر بسرور بالغ وفى نفس الوقت بأسى مؤسف : يشعر بسرور بالغ لأن مستوى التفكير كان يقف على قمة الفكر الجامعى من حيث الاحاطة والشمول والعمق والوعى المستنير ، ويشعر بالأسى لأنه وهو يقرأ ، فسوف يستحضر على الفور بفعل مقارن ، وضع التعليم الجامعى ونحن نودع القرن العشرين لنستقبل القرن الحادى والعشرين ، فيجد أن (الجامعة) قد اختفت من حياتنا .. الجامعة بمعناها الحقيقى وأن القائم لدينا الآن مجموعة من المدارس اتخذت اسم الجامعة !!

ففى كلمة على ماهر نرى تأكيدا على أن شباب الجامعة الحقيقى هو الذى تتمثل فيه معانى الاستقلال الفكرى والكفاح والمثابرة ، وأن خير الوسائل لبلوغ هذه الغاية هو التعلم الذاتى «والتعليم الجامعى الناجح هو الذى يفقه الطلاب فى طرائق البحث . وبقدر مانحبب اليهم مواصلة الدرس ، ومتابعة الحياة فى تطورها ، بقدر ما يكون تعليمنا قويا سليما . ومن هنا دعا على ماهر الى «العناية بالتدريب على الملاحظة والتجربة

والبحث المتصل ، لا بتلقين المعارف تلقينا ، فليس المعول مايحيط به الانسان من معارف بل استثمارها وجدواها ، والانتهاء من امتثالها الى الاضافة عليها وخلق الجديد المبتكر .

ومن أطرف ما اقترحه على ماهر لتنمية روح البحث العلمى لدى الطلاب «أن يقوم الطلاب الجامعيون مقام أساتذتهم الحين بعد الحين ، فيعدوا بحوثا لتلقى على زملائهم ، ويناقشوها مع أساتذتهم ويبصر الباحثون بأوجه الضعف ، ويشجعوا على التجويد والاتقان » .

وفى الوقت الذى أصبح الكتاب الجامعى الجيد فى طريقه الى الاختفاء من جامعات اليوم لتحل محله (المذكرات) التى تشبه كتب المدارس الخارجية فى الفلسفة والغرض وتقل عنها فى الاخراج ، يعلن على ماهر أن ماذكره عن أهمية التعلم الذاتى والاستقلال الفكرى لطالب الجامعة «من أجل ذلك حرم النظام الجامعى الاملاء وطبع المذكرات ، فسن نظام المحاضرات ليفتح الآفاق للطلاب ويرشدهم الى المصادر والمراجع ، وبهذا ننمى فيهم ملكة البحث والتنقيب ، وبقدر ما يبحثون ويدرسون يوما ينتهون الى تكوين آراء مستقلة - يكون تقديرهم والحكم عليهم » (٢٣).

رسالة الجامعة : كانت أهداف الجامعة ورسالتها هى القضية الأولية التى ناقشتها اللجنة مفيدة من تجاربنا الماضية ، مستهدفة الوفاء بمطالب البلاد ، مستنيرة بالاتجاهات العالمية المعاصرة ، ففى هذه الرسالة والأهداف تتمثل الجامعة بألوان نشاطها ، وكما ينبغى أن

تكون ، وفيها تجد الجامعات والكليات دستورها المكتوب الذى تتنافس فى كمال تطبيقه معنى وروحا، محتفظة كل منها مع ذلك بوسائلها الخاصة، واستقلالها الذاتى ، وحريتها فى العمل ، وبها تحدد اللجنة كذلك خطتها فى العمل ، وطريقتها فى بحث التفاصيل .

أما هذه الرسالة فقد تحددت فى النص التالى : (٢٤).

«هدف الجامعة هو حمل نصيبها من المسئولية فى ترقية العلوم والفنون فى العالم ، والمساهمة فى نهضة البلاد العامة ، والعناية بالبحث العلمى ومتابعة تطوره على أتم وجه ، وتنمية الاستقلال الفكرى ، وتهيئة الفرص للشبان ليسعوا الى كمال وجودهم الخاص ، وتمكين الأسباب للجو الصالح للدراسة والبحث المستقلين، وتوفير الأخصائيين فى أبواب المعرفة المختلفة ، ويتصل بهذا أن يعمل الطالب الجامعى بنفسه لنفسه وألا يكون اعتماده على الأستاذ إلا للتوجيه أو التوضيح ما استعصى عليه من المسائل .

وقد يتبادر للاذهان أن التركيز هنا انما على (التنمية المعرفية والعقلية) مع إغفال للتوجيه الاجتماعى ، وهذا غير صحيح ، ففى نفس التقرير شرح لهذه الرسالة نجد فيه «والجامعات ، الى جانب ما توفره للدولة من صفوة العاملين فى شتى الميادين العامة تنهض بدور شعبى واسع المدى ، متعدد الأهداف ، اذ تعمل جاهدة لدعم النظام الاجتماعى، وإشاعة الخدمات والمساعدات الجماعية والفردية ، وتنوير الكبار ، وتيسير الثقافة لجمهور الشعب» .(٢٥).

وأكثر من ذلك صراحة وأهمية مايؤكده التقرير من أن الجامعات العريقة تنهض «بأعمال للبحث مستقلة ، فتضم الى بعض الكليات مصانع أو معاهد بحث لتنمية الانتاج العام ، وتتعاقد مع المؤسسات والهيئات الحرة والمصالح الحكومية ، على أعمال مدنية وعسكرية خاصة تؤديها لحسابها» .

استقلال الجامعة : كانت الجامعات ، فى عهد النهضة الأوربية للقرون الوسطى ، جامعات الدولة المركزية ، تخضع لسلطان الحكومة المطلق ، وليس لها استقلال داخلى ولا شخصية معنوية ، ولعل هذا الطراز من الجامعات قد خدم فى ذلك العهد الوحدة القومية لتلك البلاد ، لكنه أصبح فى عصرنا الحاضر بعيدا كل البعد عن الأسس الديموقراطية الحديثة ، عاجزا عن الوفاء بشرائط الحرية الفكرية ، عاجزا عن النهوض بالبحث العلمى ، والعمل على اطراد التقدم الانسانى .

وكيفما كان الأمر ، فلا مناص من التسليم بأن جامعاتنا كانت محدودة الاستقلال فى هذه الفترة ، لم تتهيأ فيها للكليات بعد شخصيات معنوية ، مما رأت معه اللجنة ضرورة أن تظفر هذه الكليات بمقومات البحث العلمى وأن تضطلع بمسئولياتها فى المناهج والامتحانات ونظم التدريس والبحث ، وفى حرية التقدير لحاجات النهضة القومية .

من هنا انتهت اللجنة فى هذه القضية الى ضرورة أن :

«ترسم الجامعة سياستها التعليمية ، وتضع الأنظمة ، وتتخذ

الوسائل المحققة لها .

وتستقل بادارة شئونها المالية فى حدود النظم واللوائح الخاصة بها، وتقدم تقريرا سنويا عاما ، فى ضوء تقارير الكليات ، بتفاصيل مصروفاتها وايراداتها الى مجلسها ليبدى ملاحظاته ، ثم يبلغ التقرير النهائى الى ديوان المحاسبة والحكومة .

وتستقل باجراء تعيين موظفيها الفنيين والاداريين وترقيتهم وتأديبهم»

كليات للفتيات : تلقت اللجنة كثيرا من الرغبات بانشاء كليات خاصة للفتيات تختص ببعض المواد والفنون التى تعتبر أكثر ملاءمة لهن وتقوم الى جانب الكليات الحالية التى يجلس فيها الفتى والفتاة معا، وقد رأى البعض أن هذه الرغبات تنم عن مظهر رجعى . لكن البعض الاخر أكد أن للكليات المقترحة نظائر فى البلاد العريقة فى التعليم الجامعى ، التى استكملت أسباب التجديد المعاصر ، وأن انشاءها فى مصر يزيد نسبة التعليم الجامعى للفتاة ، اذ ترضى نزعات الاسر التى ترى الخير لفتياتها فى التعليم بكليات خاصة.

وقد رأت اللجنة ان مثل هذه المسائل ليست من الشئون الجامعية العاجلة ، وأن ما تقتضيه من نفقات قد يكون من الأوفق توجيهه الى نواح أخرى فى الوقت الحاضر ، ولهذا اكتفت بتسجيل هذه الرغبة الجديرة بالتقدير ، راجية أن تحين الفرصة لتحقيقها ، بعد أن تستكمل جامعاتنا مقوماتها الأساسية وأسباب ازدهارها (٢٦).

هيئة التدريس : تستمد الجامعة قوتها من قوة كلياتها ، وتتمثل قوة الكلية فى استقلالها القائم على الثقة والحرية ، وتقدير المسئولية والواجب ، وفى المقدرة الفردية والجماعية للأساتذة والمدرسين ، وفى أسوتهم الحسنة للطلاب ، وفى النشاط لمواجهة حاجات الأمة المتطورة وفى متابعة الحركات العلمية فى آفاقها المتسعة المتجددة.

وهذه المقومات الجامعية الحديثة المتسمة بالجد والمثابرة ، والسعى لتوسيع آفاق المعرفة ، والمتمثلة فى الانتاج العلمى الأصيل وفى سيل المطبوعات المنهمر وبذل الخدمات العامة داخل الجامعة وخارجها ، وفى استنارة ومقدرة واقبال - كل ذلك يستمد وجوده وقوته من أعضاء هيئات التدريس .

ولهذا رأت اللجنة «التنبيه الى الدقة فى تكوين المدرسين واختيار الأساتذة ، وألا يكون الاعتماد كله على الدرجات الجامعية والانتاج العلمى ، وانما يتناول كذلك ، بل قبل ذلك ، مدى استعدادهم الذاتى للنهوض بالرسالة الجامعية ، والإخلاص فى توجيه الطلاب وإرشادهم وحب العلم للعلم ، والتفانى فى خدمة الشباب إيمانا بالله ولوجه الوطن وحده (٢٧).

وهنا نود أن نضع أمام القارىء فكرتين من الأفكار التى اقترحتها اللجنة ليقارن أيضا بين هذا الفكر المتقدم منذ أربعين عاما بواقع مايخص هذين المقترحين فى واقع التعليم الجامعى المعاصر ، يقول الاقتراح الأول :

«تعيين معيد أو أكثر لكل أستاذ أو أستاذ مساعد ، مادام المعيد يتخصص فى مادة أيهما ، ويستمع المعيد الى محاضرات الأستاذ ، ثم يجتمع بالطلاب فى جماعات صغيرة لتوضيح ما استعصى عليهم ، كما تنظم اتصالات ودعوات متبادلة بين الأساتذة والأساتذة المساعدين وبين سائر أعضاء هيئة التدريس للاستماع للمحاضرات والدروس ، تهيئة للتعاون العلمى ، وتبادل الآراء والافكار ، وللاشراف فى جو الرضا والتعاون .

أما الاقتراح الثانى فيقول نصه :

«لتحقيق الاتصال المباشر بين الأستاذ والطالب ، ينبغى أن يخصص عضو هيئة التدريس من الوقت مايساوى على الأقل ساعات محاضراته ودروسه العامة ، كى يجتمع بالطلاب فى جماعات صغيرة ، للاستماع لشروحه وتوجيهاته فى الاطلاع والبحث ، وزيارة المكتبة بصفة دورية لتشجيع المطالعة الشخصية وروح النقد العلمى ، والاستقلال الفكرى ، كما يجب أن يبقى جميع أعضاء هيئات التدريس ساعات العمل الرسمية بكلياتهم ، تيسيرا لاسترشاد الطلاب بتوجيهاتهم.(٢٨).

الحياة الجامعية : ركز مشروع التطوير فى هذا الجانب على قضية (بناء الشخصية) على أساس أن الحياة الجامعية تهدف الى بناء شخصية الشباب وأن الشخصية القوية هى ركاز التقدم الانسانى «وليس ذوو الشخصية هم ضمير المجتمع فقط ، بل انهم فى جميع الأمم

الحية أغنى مصادر القوة» .

وأكد المشروع وعيه بأن بناء الشخصية لن يتيسر فى ظل «نظم تقوم فى الغالب على العناية بالذاكرة ، وتوجيه أقصى الجهد الى استظهار المعلومات ، واختبار مدى التحصيل واستيعاب المذكرات . وان نظاما شأنه هذا ، سوف يجد أن الشاب لا يلبث ، إثر تخرجه ، ان ينسى التوجيهات التى لقنها ، نسيانه سائر المعلومات التى لايحصلها بالجهد الخاص ، والنشاط الذاتى ، ومن هنا لايبقى له من المعارف التى امتثلها، والمبادىء التى اعتنقها ، سوى السعى لكسب الرزق والحرص على السعادة الشخصية ، والعيش بين العقاب والأذى ، والرجاء فى المثوبة والجزاء «ومثل هذه الخلال لا تخلق قوة فردية ، ولاتؤسس مجدا قوميا ، بل إنها علة العلل فى بناء الأمم ، وآفاتها المردية فى مهاوى الانحلال ، واذا نبتت معها شخصيات قوية ، فتلك هى القلة الموهوبة التى منحها الله استعدادا ذاتيا وطبعا غلابا (٢٩).

واذا كانت فلسفة التطوير قد كثفت القول فى البحث العلمى والدرس الذاتى ، فانها لم تنظر اليهما من الناحية العلمية فقط ، وإنما من حيث آثرهما فى بناء الشخصية ، فليست المسألة مسألة نظام تعليمى ، بل مسألة كيان بلد ومستقبل أمة ، وتربية شعب ، ومن هنا كان من الضرورى أن يقوم تطوير الجامعة على العناية بسواء الشخصية الطلابية وقوة بنيانها «ولن يتحقق شىء من ذلك الا فى بيئة جامعية صالحة ، تتعاون فيها أسباب البحث والدرس ، وميادين النشاط

الاجتماعى والخدمات الانسانية ، وشتى أنواع الرياضة والتدريب العسكرى ، والأسوة الحسنة فى الأساتذة والمدرسين ، والعزم الصادق على بلوغ هذه المنزلة الرفيعة .

وبناء الشخصية الطلابية لن يكتمل اذا اقتصر على العام الدراسى وحده ، اذ لابد أن يقوم الطلاب فى العطلة الصيفية «بالوان من الخدمات العامة فى بيئاتهم الريفية والحضرية ، يساهم بها الجامعى فى معاونة بنى حيه أو قريته ، وفى دراسة حاجاتهم وخدمة مطالبهم العادلة ، وتشرف عليها الجامعات ، وتقدرها حق قدرها فى امتحاناتها.

وطالب التقرير ان ترعى الجامعة بعض المؤسسات الاجتماعية ، كى يتدرب فيها الطلاب بالوسائل الجامعية الصحيحة حتى تبرأ نفوسهم من المادية والأنانية وتتمكن فيها معانى الشخصية الأبية الكريمة الفاضلة ..

تطوير التعليم وربطه باحتياجات خطة التنمية :

بدأت اولى تجارب التخطيط فى مصر ببرنامج السنوات الخمس ٤٦/٤٧ - ٥٠/١٩٥١ ، فى ظل الاقتصاد الرأسمالى الحر ، وقد نشأ هذا البرنامج كسياسة مالية مؤقتة لمجابهة الانكماش الناجم عن الحرب العالمية الثانية ، وقد تلا ذلك وعقب قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ أن بدأت الدولة محاولة الانتقال من اقتصاد حر يغلب عليه الطابع الاقطاعى إلى اقتصاد موجه يحتفظ بمقومات الاقتصاد الحر مع توفير فرص النمو للاستثمارات الخاصة ، وقد مارست الدولة خلال ذلك بعض الاجراءات

فى الفترة من ٥٢ - ١٩٥٦ بصدد تخصيص وادارة عوامل الانتاج وتوزيع الدخل ، وتلا ذلك وعقب العدوان الثلاثى على مصر أن ازداد الاتجاه نحو التخطيط ودعم أجهزته وإعداد خطة تصنيع للفترة من ٥٧ /١٩٦١ ، مقترنا مع تمصير بعض المؤسسات والمشروعات الأجنبية ومحاولة القيام ببعض المشروعات الكبرى (السد العالى) ، وابتداء من عام ١٩٦٠ ابتدأت الدولة فى وضع خطة خمسية محل التنفيذ ضمن إطار خطة عشرية تهدف الى مضاعفة الدخل القومى خلال الفترة من ٥٩ / ٦٠ - ٦٩ / ١٩٧٠ ، جزئت الى مرحلتين أو خطتين ، بدأ تنفيذ الخطة الخمسية الأولى عام ٦٠ / ٦١ .

وتعبر فترة الستينات مرحلة انتقال نحو التخطيط القومى الشامل ونحو الاقتصاد الاشتراكى ، وهى المرحلة التى شهدت التطورات الهامة فى ملكية عوامل الانتاج وإدارتها بتوسيع قاعدة الملكية العامة وإعادة توزيع الدخل . أما الخطط السابقة عليها ، فقد كانت خططا قطاعية أو جزئية (٣٠).

وفى إطار هذا التوجه العام نحو التخطيط كان من الطبيعى أن ينهج تطوير التعليم منذ الستينات وفقا لخطة التنمية حيث تغلبت النظرة الى التعليم على أنه يهدف بالدرجة الأولى الى إعداد القوى العاملة المختلفة للتنمية ، وآية ذلك أن اللجنة التى شكلت لإعادة النظر فى سياسة التعليم فى ظل الاحتياجات التنموية ، سميت (اللجنة الوزارية للقوى العاملة) فى ظل وزارة زكريا محيى الدين ، ورأس اللجنة

د. عبد القادر حاتم .

وقد تعرض التقرير الذى وضعته اللجنة لمسيرة التعليم فيما قبل ذلك وأدائها بطبيعة الحال ، عارضا لبعض الخطوات الأساسية التى اتخذتها الثورة لنشر التعليم ، مشيرا الى أن هذه الخطوات قد أدت الى أن فتحت الأبواب أمام جميع أبناء الشعب الذين تمكنهم قدراتهم العقلية من الانتقال من مرحلة الى اخرى أعلى منها دون أن يقف أى اعتبار مادى أو طبقى فى وجه أى طالب تؤهله قدراته لبلوغ أسمى درجات التعليم .

وقد لاحظ التقرير أن قد كان من نتيجة فتح هذه الأبواب على مصاريعها أمام الشعب أن واجهت البلاد إقبالا شديدا نحو التعليم لم يشهده تاريخ التعليم فى كثير من بلدان العالم ، وسجلت أرقام التعليم ارتفاعا كبيرا بالقياس الى الفترة الزمنية التى أمكن تحقيق هذه الأهداف فيها ، فبلغ عدد تلاميذ المدارس الابتدائية عام ٦٥ ٣.٤١٦.٩١٤) تلميذا ،مقابل ١,٣٩٢,٠٠٠ فى عام ١٩٥٣ كما سجلت السنوات الأخيرة ارتفاعا كبيرا فى نسبة التعليم الجامعى فبلغ عدد طلابه ١٢٤,٠٠٠ طالب فى عام ١٩٦٥ ، مقابل ٤١,٠٠٠ فى عام ١٩٥٢ (٣١).. .

وعقب التقرير على هذا الاتجاه «واذا كانت سياسة الباب المفتوح فى التعليم كانت تشكل إحدى الضرورات التى اقتضاها العدل لتحطيم الفوارق التى شلت فى الماضى فاعلية بعض فئات الشعب اجتماعيا

واقتصاديا ودعت اليها ضرورة تأكيد مبدأ تكافؤ الفرص لشعب عانى من الظلم والتفرقة الاجتماعية بهدف رفع معنويات هذه الفئات لتقف على قدم المساواة مع غيرها ولتحمل عبء التنمية والتقدم ، فان المرحلة القادمة بعد إزالة هذه العوائق تستلزم فى المقام الأول تخطيط السياسة التعليمية على النحو الذى يواجه حاجات المجتمع ويمضى فى اتجاه أهدافه .

وقارنت خطة التطوير بين مدخلين ، أولهما مدخل (العلم للعلم) وثانيهما (العلم للمجتمع) وأعلنت الخطة أن المجتمعات الاشتراكية تتبنى المدخل الثانى ، وحيث أن مصر اختارت فى تلك الفترة النهج الاشتراكى ، فقد كان طبيعيا أن تختار المدخل الثانى ، وساقت الخطة مبررات ذلك فيما يلى :

أولا – أن اختيار الاشتراكية وسيلة وهدفا لتحقيق مجتمع الكفاية والعدل يستتبع ضرورة الأخذ بمبادىء التخطيط السليم الذى يمنع تعريض الموارد المادية والبشرية للضياع أو توجيهها وجهات لاتعود على مجموع الشعب بالفائدة .

ثانيا – أن مسئوليات التنمية الاقتصادية التى ينبغى لها مواجهة الزيادة فى السكان تتطلب ضرورة إحكام سبل الانفاق وتوقيتها توقيتا دقيقا حتى لا يوجه انفاق مالى لخدمة غير محققة النتائج أو يمكن إرجاؤها لوقتها المناسب وذلك حتى لاتتعثر خطط التنمية الاقتصادية التى بدونها لايمكن الاستمرار فى تقديم الخدمات أو التوسع فيها

لصالح المواطنين .

ثالثا – أن تحقيق مبدأ الكفاية يتطلب فى المقام الاول أن يرتبط تخطيط التعليم – الذى يستنفذ جانبا كبيرا من الانفاق العام – ارتباطا سليما وواقعيا باحتياجاتنا من الأيدى العاملة ، حتى لاتواجه البلاد بتخريج أعداد من تخصصات لاتدعو الحاجة اليها ، فى وقت تشكو فيه مجالات أخرى من النقص فى الأيدى العاملة اللازمة لها مما يعوق من سرعة عملية التنمية .

رابعا – إن تخريج الأعداد الزائدة على الحاجة يؤدى فى النهاية الى التشغيل غير المتكافىء مع قدرة الفرد وماحصل عليه من علم مما يؤثر على حسن نظام العمل ويخل بمبدأ تحقيق الكفاية فى الإنتاج .

خامسا : إن جعل أولويات استثمارات التعليم للدراسات العملية والمهنية والفنية هو الاستثمار الفعال الذى يعطى عائدا سريعا ومباشرا فى عملية التنمية الاقتصادية مما يؤدى الى زيادة الانتاج ورفع مستوى المعيشة .

ومن الملاحظ أن تقرير اللجنة اذ انتقد ما كان سائدا من توسع كمى، بدون الأخذ بعين الاعتبار احتياجات البلاد من متطلبات التنمية ، قد انتهى الى تغليب (النظر الكمى) أيضا للتعليم وان كان موجها ، ذلك أنه نظر الى التنمية على أنها (تنمية اقتصادية) وأن مثل هذه التنمية تحتاج الى (كم) معين فى هذا التخصص أو ذاك ، فنظر إلى التلاميذ فى صورة أرقام ، بزيادتها فى اتجاه تخصص مطلوب (يتطور) التعليم

وبوجود فائض منها فمعناه ان التعليم (غير متطور) ، إما (نوع) المتعلم ، فقد كان (غائبا) فى ظل فكر اقتصادى حبس نفسه فى مفهوم ضيق يتناسى بعده الاجتماعى ، فضلا عن زيف القسمة الثنائية للتنمية الى تنمية اقتصادية واخرى اجتماعية ، فالتنمية تنمية كلية شاملة .

رفع مستوي التعليم العام والفني : رأت اللجنة أنه من الضرورى أن تستهدف خطة التعليم فى المرحلة التالية العمل على تحسين ورفع مستوى التعليم العام بالمدارس الابتدائية والاعدادية والثانوى العام والفنى ، وفى هذا الاتجاه أوصت اللجنة بما يلى : (٣٢).

أولا : ضرورة العمل على تطوير البرامج والخطط بما يحقق أهداف الخطة المقترحة للتعليم - ويساير تطور المجتمع واتجاهاته .

ثانيا : إعادة النظر فى الكتب المدرسية فى مختلف مراحل التعليم بحيث تكون متكاملة ومتلائمة للبرامج الجديدة ولمستويات الطلاب واحتياجات المجتمع - وأن تخلو المناهج والكتب من الحشو أو الاطناب او الافاضة فى غير حاجة .

ثالثا : أن يعاد النظر فى برامج وخطط معاهد المعلمين لتتجاوب مع الخطة الجديدة للتعليم بقصد رفع مستوى المعلمين ، مع إقرار سياسة التدريب الدائم للمعلمين بقصد تزويدهم بالتطورات الجديدة العلمية والفنية فى مجالات العمل .

رابعا - ضرورة المحافظة على المعدلات المقررة لكثافة الفصول من التلاميذ وألا يسمح بأى حال من الأحوال بتجاوز هذه المعدلات .

خامسا : إنشاء مراكز التربية لجميع مستويات التعليم العام للتوفر على البحوث المتصلة بالتعليم وطرقه ووسائله بقصد العمل على تحسينه لمسايرة التقدم العمراني والحضارى وربطه بتطور المجتمع وأهدافه .

سادسا : إعادة النظر في الأعباء التي يقوم بها المدرس بقصد التخفيف مما يثقل عليه ويرهقه في العملية التعليمية .

سابعا : العمل على توفير الأجهزة والمعامل والمكتبات والوسائل التعليمية بالقدر الذى يتناسب مع عدد الطلاب ويتيح لهم فرص ممارسة التدريب العملي وإجراء التجارب والتمارين العملية بأنفسهم - وخاصة في التعليم الفنى بأنواعه المختلفة .

ثامنا : إعادة النظر في القوانين واللوائح والتشريعات المتصلة بالتعليم بما يحقق تطبيق السياسة التعليمية المقترحة ويحقق أهدافها .

تاسعا : العمل على أن تراعى البساطة التامة في المبانى التعليمية ، وبالأخص مبنى المدرسة الابتدائية مع تشجيع المواطنين والهيئات الشعبية للمساهمة في إنشاء هذه المبانى حتى يمكن توجيه ما ينفق على الإنشاءات غير الضرورية الى توفير الأماكن الصحية الملائمة للعملية التعليمية .

ومن الملاحظات أن التوصيات السابقة يغلب عليها طابع العموم الشديد بحيث يصعب التمييز بينها اذا قيلت في مجتمع آخر غير (اشتراكى) وهى الصفة التى حرص التقرير على أن يؤكد انه يخطط للتعليم في مجتمع هذه صفته . ومن هنا نجد هذه العبارة التقليدية

(ضرورة اعادة النظر فى ..).

ومما يحمد للتقرير عنايته الملحوظة بقضية المعلمين وتكوينهم المهنى والعلمي وإن دخل فى متاهات من حسن الحظ أنها لم تعرف طريقها الى التنفيذ ، مثل اقتراح أن يخصص بعض طلاب كليات الاداب والعلوم لممارسة مهنة التعليم بإضافة بعض العلوم التربوية والنفسية لهم مما كان سيعد ازدواجا خطيرا فى إعداد معلم التعليمين الاعدادى والثانوى خاصة فى ظل كليات المعلمين التى كانت قائمة وتابعة لوزارة التعليم العالى ، ومع اقتراح التقرير بضم هذه الكليات الى الجامعات وهى الخطوة التي تمت بالفعل بعد تسميتها بعد ذلك باسم كليات التربية وهو الإسم الذى كان قاصرا على تربية عين شمس والتى كانت كلية لإعداد خريجى الكليات الجامعية لمهنة التدريس عن طريق دراسة تربوية ونفسية لمدة عام .

وبالرغم من التوجه الاشتراكى ، فقد أقر التقرير استمرار المدارس الخاصة التي كانت تضم النسب الاتية :

٥ ٪ من مجموع تلاميذ المرحلة الابتدائية .

٢٩ ٪ من مجموع تلاميذ المرحلة الاعدادية .

٢٣ ٪ من مجموع تلاميذ المرحلة الثانوية العامة.

وكان تعليق اللجنة .. «وترى اللجنة انه لامانع فى المرحلة الحالية من استمرار الوضع الراهن لهذا التعليم وخاصة فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية مع إحكام الرقابة عليه ».

رفع مستوي التعليم بالجامعات : والقارىء للتقرير يستطيع أن يلمس تلك النظرة الضيقة الى تعليم الانسانيات واعتباره تعليما (نظريا) غير مطلوب !! ومن ثم نجد عددا من المقترحات بعضها كان يرى الاكتفاء بكلية آداب واحدة وتخصيص الباقى لإعداد المعلم وكذلك الاكتفاء بكلية حقوق واحدة ، دون وعى بأن الانسانيات ركن أساسى فى المعرفة البشرية تنمو مع نمو العلوم الطبيعية والعملية والتكنولوجية نظرا لما يؤدى إليه التقدم العلمى والتكنولوجى من التعقيد فى البنية الاجتماعية وفى النظم الاجتماعية ويفرز العديد من المشكلات التى لا يحلها إلا فهم واع بطبيعة التجمع البشرى ودراسة العلاقات والنظم الاجتماعية .

وقد لاحظت اللجنة انه قد صاحب ظاهرة الأقبال الشديد على الجامعات وازدحام الكليات بالطلاب لأكثر مما تحتمله امكانياتها ظاهرة أخرى تتمثل فى اتجاه عدد كبير من هيئة التدريس الى قطاعات أخرى من العمل ، وقد أدى هذا الى ضعف مستوى الخريجين الأمر الذى رأت اللجنة من الضرورى معالجته ، وقد أوصت فى هذا الشأن بتحديد أعداد القبول بالجامعات وضم عدد من المعاهد العليا إليها بقصد تخفيف ازدحامها بالطلاب، وبالاضافة الى ذلك فقد أوصت اللجنة بمجموعة من المقترحات (٣٣).

أولا : التوسع فى إيفاد البعثات التى تخصص لهيئات التدريس بالجامعات وأن توضع خطة تحدد أوليات للتخصصات التى تعانى نقصا

شديدا بهيئات التدريس الخاصة بها ، وأن تخصص حصيلة رسوم صندوق تمويل مشروعات تحسين العملية التعليمية لدعم هذا الغرض .

وقد أتت فكرة هذا الصندوق ليجمع مالا خاصا يحصل من الطلاب الذين يرسبون ويريدون أن يعيدوا قيدهم ، وكذلك من أبناء الدول العربية الراغبين فى التعلم بمصر ولم يحصلوا على منح دراسية .

ثانيا : الاستعانة ببعض الأساتذة الأجانب للعمل بالجامعات إلى أن تستكمل هيئات التدريس حاجتها بالبعثات وخاصة فى اللغات .

ثالثا : تشكيل لجنة مشتركة وتمثل فيها الجامعات والتعليم الثانوى والاعدادى لربط التعليم الثانوى بالتعليم الجامعى بهدف العمل على رفع مستوى التعليم الثانوى ، والنظر فى برامج العلوم المختلفة فى مختلف السنوات والربط بينها ولتكون المواد التى تدرس مرتبطة بالدراسات الجامعية بغير تكرار لاتدعو اليه حاجة وحتى يمهد أمام الطالب الجو الجامعى العلمى السليم .

رابعا : تشجيع الدراسات العليا والعناية بها لتشارك فى اعداد هيئة التدريس بالجامعات .

خامسا : استكمال المعامل والأجهزة والمراجع التى تساعد على البحث العلمى ورفع مستوى هيئات التدريس .

سادسا : تطوير المناهج بحيث ترتبط بواقع المجتمع ومشاكل التطبيق على أن تشكل لجنة فنية منبثقة من المجلس الاعلى للجامعات تمثل فيها القطاعات المستخدمة (رجال الصناعة والزراعة) والمشروعات

يتفرع منها لجان فرعية متخصصة لتطوير المناهج ومتابعتها بهدف ربط هذه المناهج باحتياجات هذه الميادين ومجاراة ماوصلت اليه من تطور ، مع الاهتمام باتساع قاعدة الدراسات العملية فى المزارع والمصانع ليلم المتخرج بطبيعة الأعمال التى سيقوم بها بعد تخرجه . ومع العناية بصفة خاصة بالدراسات الاشتراكية وتأصيلها ومشاكل المجتمع وحلولها وعمل دراسات تحليلية مقارنة مع أنظمة مختلف الدول لبيان أهمية التطبيق الاشتراكى وضرورته ، وذلك سواء فى الدراسات القانونية أو الفلسفية أو العملية او الاقتصادية .

سابعا : التيسير على الطلاب للحصول على الكتب والمؤلفات العلمية التى يضعها أعضاء هيئات التدريس بالجامعات والمعاهد العليا – وذلك بأن تتولى إدارة الجامعة أو المعهد عن طريق مؤسسات الطباعة والنشر المختلفة شراء حقوق التأليف بأثمان مجزية مع المؤلفين وتتولى بنفسها الطباعة والبيع للطلاب بأسعار التكلفة .

وانتهت اللجنة الى عدد من التوصيات العامة ، نذكر بعضا منها فيما يلى :(٣٤).

توصيات عامة : ١ – إقرار السلم التعليمى التالى : ٦ سنوات ابتدائى ، إعدادى ٣ سنوات ، أما المرحلة بعد الاعدادية فيجرى توزيع المتخرجين كالتالى : ٣٠٪ لمراكز التدريب القصير وأعمال البيئة ، ٢٥ ٪ للمدارس الثانوية الفنية ومراكز التدريب المهنى ، ٢٠٪ للمدارس الفنية المتخصصة ، ٥٪ معلمين ابتدائى ، ٣٠٪ للمدارس الثانوية العامة

فالجامعات والتعليم العالى .

٢ - إنشاء مدارس فنية متخصصة (صناعى ، زراعى ، تجارى) مدة الدراسة بها ٥ سنوات بعد الاعدادية لتخريج الفنيين اللازمين للمشروعات المختلفة .

٣ - إمكان امتداد المدارس الثانوية الفنية الزراعية والتجارية لمدة سنتين آخريين لتخريج الفنيين اللازمين فى هذين المجالين استنادا على أن هناك أساسا هاما من العلوم المشتركة بين الفئتين اللتين تخرجهما.

٤ - تيسير قبول المتخرجين من المدارس الثانوية الفنية ومن المدارس الفنية المتخصصة بالكليات المناظرة بالجامعات بإعداد برنامج إضافى خارج خطة الدراسة الأساسية بهذه المدارس يتضمن المواد التى تمكن من زيادة فرص النجاح للطلبة الراغبين فى دخول الجامعات مع توزيع هذه المواد على سنوات الدراسة «٣ فى الثانوى الفنى ، ٥ فى الفنى المتخصص» .

٥ - إفساح الطريق أمام المعلمين الى الدراسات العليا على جميع المستويات عن طريق منح الممتازين منهم الأجازات الدراسية التى يطلبونها .

تطوير مابعد النكسة :

لم يمر إلا عام واحد على صدور تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة، حتى عصفت بمصر والوطن العربى كارثة هزيمة يونية ١٩٦٧ التى سميت بالنكسة تخفيفا من وقعها على نفوس الجماهير وسعيا الى

أن يظل الأمل بأن ما حدث ليس نهاية المطاف ، وانما هو خسران معركة وليس خسران حرب ، وكان من المؤسف أن تتوقف مسيرة التطوير على الرغم من العديد من الملاحظات التى يمكن أن توجه الى تقرير اللجنة الوزارية .

ولم تبد علامات حركة على أرض التعليم مع ما نعلمه من أنه طاقة لإعادة بناء المجتمع الذى داهمته الهزيمة ، حتى صدرت الأحكام الخاصة بضباط الطيران الذين حوكموا بسبب الهزيمة ، وكانت الأحكام فى نظر الكثيرين أقل كثيرا من حجم الكارثة ، فشبت مظاهرات ضخمة فى مواقع العمال ، وفى الجامعات ، وكانت تلك ظاهرة جديدة كانت مصر قد نسيتها ، أو بعد بها العهد منذ أزمة مارس عام ١٩٥٤ .

وعلى إثر اندلاع هذه المظاهرات فى أوائل عام ١٩٦٨ اجتمع الرئيس جمال عبد الناصر برؤساء الجامعات وصدر بيان ٣٠ مارس ، ثم اختير رئيس جامعة عين شمس ، د. محمد حلمى مراد وزيرا للتعليم، والذى مالبث أن شرع فى إحداث تغييرات ملحوظة فى نظام التعليم ، ولم يكن ماشرع فيه عبارة عن (خطة) أو (مشروع) فى تقرير كما حدث فى مرات كثيرة سابقة ، بل فى صدور قانون جديد للتعليم يعتبر بالفعل علامة فى تاريخ التعليم الحديث فى مصر بالنسبة الى التغييرات التى قضى بها خاصة وأنه جاء شاملا لكثير من جوانب النظام التعليمى حيث كانت تصدر من قبل قوانين متفرقة ، كل منها يتعامل مع جانب من الجوانب او نوع من التعليم .

وفى كلمة له فى رابطة خريجى معاهد وكليات التربية اعتبر د.حلمى مراد هذا القانون «بداية مرحلة جديدة فى تاريخ التعليم فى مصر وفيه الكثير من النواحى التقدمية التى لم تكن موجودة من قبل والحرص على الارتفاع بكفاءة التعليم والعناية بغرس القيم الروحية والخلقية فى نفوس شبابنا الجديد» (٣٥).

وتتجلى هذه الروح التقدمية فيما قرره القانون من التزام الدولة بتغيير الحد الأدنى اللازم من التعليم ، المتمثل فى المرحلة الابتدائية لجميع الأطفال الذين يبلغون السادسة من عمرهم فى جميع أنحاء الجمهورية ، ويعترف حلمى مراد بأن هذا الالتزام يكلف الدولة ، لكن كان لابد من ذلك ضمانا للقضاء على أمية الجيل الناشىء ، وحصرا للأمية فى نطاق من فاتهم سن التعليم الاجبارى ، ومعنى هذا ان الدولة ملتزمة بتوفير مكان لكل طفل فى سن ست بحكم القانون الجديد .

وقد رفض حلمى رفضا باتا أن يعدل هذا النص بأن يضاف اليه «فى حدود امكانيات الدولة » أو «كلما أمكن ذلك» ، عندما أثير موضوع هذا التعديل فى اجتماع لجنة الشئون الداخلية المنبثقة عن اللجنة المركزية للاتحاد الاشتراكى ، وقال البعض «يكفى ان نعنى بتعليم ٧٠٪ تعليما جادا» ، فقال حلمى مراد «لايمكن أن يصدر قانون فى النصف الثانى من القرن العشرين ، فى وقت يغزى فيه الفضاء ، وتحطم الذرة ونتكلم عن إقامة الدولة العصرية فى بلادنا ثم نصدر قانونا نعترف فيه بابقاء ٣٠ ٪ من الأجيال الصاعدة أميين ، وإذا كانت الامكانيات لا

تسمح بتعليم الكل تعليما كاملا فى مدارس نظامية ، فمن الممكن ، بل من اللازم أن نعلم كل طفل ناشىء على الأقل القراءة والكتابة والحساب فى أى مكان ، فى المسجد أو تحت (تعريشة) ، ولا نترك أبناءنا من الأجيال الصاعدة فى جهل وفى أمية بينما العالم يقفز خطوات واسعة فى سبيل العلم والحضارة».(٣٦)

ومن ملامح التطوير الجديد أيضا إلغاء النقل الآلى فى التعليم الابتدائى الذى كان ينتهى ببعض التلاميذ الى نهاية فترة التعليم الابتدائى دون أن يصلوا الى المستوى التعليمى المنشود ، فتقرر وضع نظام للاختبارات الدورية فى جميع الصفوف للتلاميذ ، مع إجازة ترسيبهم خلال المرحلة الابتدائية ، وعقد امتحان لهم فى نهاية المرحلة .

والى جانب ذلك فقد قضى القانون الجديد الذى صدر عام ١٩٦٨ بإلغاء نظام الطالب الناجح الذى كان يجيز للطالب أن يرسب فى مادة أو مادتين ، إذ أن التجربة العملية لهذا النظام أثبتت فشله ، لما ترتب عليه من إهمال الطالب فى تحصيل بعض المواد الأساسية كاللغة الانجليزية والرياضيات . والواقع أن معرفة اللغة الأجنبية يعتبر أمرا حيويا من عدة نواح ، فهى السبيل للوقوف على كل مستحدث فى الخارج فى كافة الميادين ، وبصفة خاصة بالنسبة لمن يتطلعون للالتحاق بالجامعات ، وهى السبيل للنهوض بالسياحة ولازدهار تجارتنا الخارجية فى الأسواق الاجنبية .. وللدعاية لقضيتنا والدفاع عن مصالحنا فى المحافل الدولية .. ولفتح مجالات للعمل أمام شبابنا فى

الخارج وخاصة فى الدول الافريقية .. كما أصبحت الرياضيات المادة العصرية الأولى التى يعتمد عليها فى ميادين العمل المختلفة نتيجة الاهتمام بالدراسات الاحصائية واستخدام الآلات والعقول الالكترونية» (٣٧)..

ومن الملاحظات التي يمكن تسجيل جدتها فى قانون التطوير هذا :

– إجازة تحصيل رسوم مقابل خدمات إضافية بالنسبة الى تلاميذ المرحلتين الاعدادية والثانوية ، هذا الجواز الذى اعتبر منفذا استغل كثيرا فيما بعد وبالتدريج لتفريغ مجانية التعليم من محتواها تحت مظلة الرسوم الاضافية .

– اعتبار التربية الدينية مادة أساسية فى جميع مراحل التعليم العام ، لكل بحسب دينه .

– لوزير التعليم أن يقرر إنشاء مدارس تجريبية فى أية مرحلة من مراحل التعليم العام بشرط أن تصل بالتلميذ الى مستوى شهادة اتمام الدراسة بالمرحلة وتتخذ هذه المدارس مجالا لتطبيق التجارب التعليمية الجديدة تمهيدا لتعميمها عندما يثبت نجاحها .

وهذه هى نفس الفكرة كانت مطبقة فى المدارس النموذجية والتى كانت قد اندثرت .

– لوزير التربية أن ينشىء مدارس لتعليم ورعاية التلاميذ المتفوقين بما يكفل تنمية مواهبهم وصقلها .

وكانت هذه الفكرة مطبقة أيضا فى مدرسة المتفوقين بعين شمس ،

وكان ذلك أثناء وزارة كمال الدين حسين ، ولكن هذه المدرسة كانت قد بدأت تدخل فى دور المرض والاهمال .

- لوزير التربية أن ينشىء مدارس لتعليم ورعاية التلاميذ المعوقين بما يكفل إتاحة الفرصة لهم للدراسة بما يتلاءم مع قدراتهم .

واذا كنا نلاحظ هجوما وانتقاما فى سنواتنا الأخيرة على إنشاء جامعة (خاصة) فيجب أن نعلم ، أنه فى أثناء تولى د. محمد حافظ غانم وزارة التربية بعد حلمى مراد، صدر قانون ينظم ويجيز إنشاء معاهد عالية خاصة وهو القانون رقم ٥٢ لسنة ١٩٧٠ ، حيث نص فى مادته الأولى على «يعتبر معهدا عاليا خاصا فى تطبيق أحكام هذا القانون كل منشأة تعليمية غير حكومية أيا كانت تسميتها أو جنسيتها ، يلتحق بها الطلبة من الحاصلين على شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة أو دبلوم المدارس الثانوية الفنية او مايعادلها ، وتقوم أصلا أو بصفة فرعية بالتعليم وإعداد الفنيين لمدة لاتقل عن عامين دراسيين» (٣٨).

وكان صدور القانون فى ١٢ اغسطس ١٩٧٠ .

ولم يكن هذا القانون منشئا لمؤسسات جديدة ، فقد كانت هناك قبل صدوره معاهد خاصة ، ومن ثم نجد فى المادة (٥٢) منه الخاصة بالأحكام الانتقالية «المعاهد العالية الخاصة القائمة وقت العمل بهذا القانون والتى سبق اعتمادها تعتبر مرخصا لها فى مزاولة اعمالها»

الهوامش

١ - أسامة الغزالى حرب : ثورة يوليو وإعادة تشكيل النخبة السياسية فى مصر ، ضمن بحوث (ثورة ٢٣ يوليو : قضايا الحاضر وتحديات المستقبل) القاهرة ، دار المستقبل العربى ، ١٩٨٧ ، صـ ٦٠٣

٢ - أنور عبد الملك : المجتمع المصرى والجيش ، بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٧٤ ، صـ ٢١٧

٣ - المرجع السابق ، صـ ٢٤٦

٤ - لويس عوض : أقنعة الناصرية السبعة ، بيروت ، دار القضايا ، ١٩٧٥ ، صـ ٥٠

٥- المرجع السابق ، صـ ٥١

٦ - المرجع السابق ، صـ ٥٢

٧ - جمال العطيفى : الطريق الى الديمقراطية ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٨ ، صـ ٥٠

٨ - المرجع السابق ، صـ ٥١

٩ - اسعد عبد الرحمن : الناصرية ثورة بيروقراطية ام بيروقراطية ثورة ، الكويت ، جامعة الكويت ، ١٩٧٧ ، صـ ١٦٤

١٠ - المرجع السابق ، صـ ١٦٥

١١ - أسامة الغزالى حرب ، مرجع سابق ، صـ ٦١٠

١٢ - المرجع السابق ، صـ ٦١٤

١٣ – سعد الدين ابراهيم : المشروع الاجتماعى لثورة يوليو ، ضمن بحوث (ثورة يوليو) ، مرجع سابق ، صـ ٣٧٦

١٤ – المرجع السابق ، ، صـ ٣٧٧

١٥ – محمد حسنين هيكل : أزمة المثقفين ، القاهرة ، الشركة العربية المتحدة للتوزيع – ١٩٦١ ، ، صـ ١٣

١٦ – المرجع السابق ، صـ ١٦

١٧ – المرجع السابق ، صـ ١٧

١٨ – المرجع السابق ، صـ ١٨

١٩ – اسماعيل القبانى : دراسات فى تنظيم التعليم بمصر، القاهرة النهضة المصرية ، صـ ٢٠٥

٢٠– المرجع السابق ، صـ ٢٠٩

١٩ – المرجع السابق ، صـ ٢١٢

٢٠ – المرجع السابق ، صـ ٢١٣

٢١ – المرجع السابق ، صـ ٢١٦

٢٢ – على ماهر : تقرير لجنة التعليم الجامعى ، القاهرة ، النهضة المصرية . ١٩٥٣ ، صـ ١

٢٣ – المرجع السابق ، صـ ١١

٢٤ – المرجع السابق ، صـ ٢٩

٢٥ – المرجع السابق ، صـ ٢٩

٢٦ – المرجع السابق ، صـ ٤٨

٢٧ – المرجع السابق ، صـ ٤٩

٢٨ – المرجع السابق ، صـ ٥٠

٢٩ – المرجع السابق ، صـ ٧٤

٣٠ – محمد عبد المنعم عمر : منجزات التخطيط المصرى في الستينات ، القاهرة ، معهد التخطيط القومى ، مذكرة داخلية رقم ٣٣٩ ، سبتمبر ١٩٧٣ ، صـ ١

٣١ – تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة ، منشور بمجلة الرائد ، القاهرة ، نقابة المعلمين ، يونية ١٩٦٦ ، صـ ١١

٣٢ – المرجع السابق ، صـ ١٧

٣٣ – المرجع السابق ، صـ ٢٠

٣٤ – المرجع السابق ، صـ ٢٣

٣٥ – محمد حلمى مراد : منهج السياسة التعليمية الجديدة ، صحيفة التربية ، القاهرة رابطة خريجى معاهد وكليات التربية ، يناير ١٩٦٩ ، صـ ١٠

٣٦ – – المرجع السابق ، صـ ١١

٣٧ – المرجع السابق ، صـ ٢١

٣٨ – جمهورية مصر العربية : التعليم العام والخاص، و القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الاميرية ، ١٩٧٢ ، ص ٣٥



تطوير الانفتاح

من الاشتراكية الى الانفتاح :

بعد وفاة جمال عبد الناصر فى الثامن والعشرين من سبتمبر عام ١٩٧٠ ، تولى نائبه أنور السادات السلطة ، ولم تمر شهور حتى شهدنا صراعا فى قمة السلطة ، حسم فى منتصف مايو من عام ١٩٧١ لصالح السادات .

ومع نهاية عام ٧١ وبداية عام ٧٢ كثر الحديث عن التغيرات التى تلحق خريطة العالم وعما ينبغى أن نتخذه لمواجهة هذه التغيرات من خلال استراتيجية خلاقة وملائمة .

وكان الجديد الأهم فى العلاقات الدولية هو ضرورة حل المشاكل دون الالتجاء الى الحرب، على الأقل الحرب الصريحة المكشوفة بين الدول الصناعية الكبرى ، فالرعب النووى قد جعل هذه الحرب مستحيلة. والتغيرات التى كانت تتم على خريطة العالم كانت من الأهمية والخطورة

بحيث يمكن القول أنها ما كانت لتتم - فى غياب الرعب النووى - دون حرب عالمية جديدة . وهذا ما جعل حازم الببلاوى يكتب فى الأهرام مؤكدا أننا فى مصر في لحظات خطيرة، وبقدر ذكائنا فى فهم خطورة الموقف واتخاذ السياسة المناسبة بقدر نجاحنا لأجيال قادمة (١) .

ولا نظن أن هناك من يستطيع أن ينكر أو يتنكر لحقيقة شهدها عام ١٩٧٣ شكلت انعطافا حادا فى تاريخ مصر المعاصر ، بل تاريخ المنطقة العربية ، فقد جاءت حرب أكتوبر لتكسر الانكسار وتهزم الهزيمة . وجاء التحرك العربى والسياسى والعسكرى والاقتصادى فى وقته وفى منطقة بشكل جعل منه العنصر الأكثر فعالية . جاءت حرب أكتوبر لتكون بداية لنهضة العالم العربى أحد قطبى نهضة شعوب الشرق جنبا إلى جنب مع نهضة آسيا ومحورها الصين واليابان (٢) .

لكن هذه النهضة المأمولة كنتيجة واقعية للانتصار واجهتها تحركات فورية ، جاءت نتيجة لرد فعل الاستعمار العالمى أو ما يطلق عليه أنور عبد الملك (الاستعمار المهيمن) الذى يرتكز بين أيدى الولايات المتحدة الأمريكية . تحركنا وتحرك العدو. تقدمنا وعبرنا ورفعنا ألوية الشرف على قطاعات هامة من الأرض العربية ، وكان لابد أن يدبر العدو هجومه المضاد.. كان لابد أن يتكتل الغرب الاستعمارى بأسره ، على اختلاف أساليبه وخططه ومناهجه ليصد التقدم ويرغمنا أن نواصل مسيرة

الخضوع ويقنعنا أن مكانتنا فى العالم المعاصر لا يمكن أن تكون إلا مكان التبعية ، أو فى أحسن الأحوال التبعية الممتازة .

ولم تكن سياسة الخطوة خطوة إلا تعبيرا عن تدبير وتخطيط لإفشال التحرك نحو النهضة . إن هذا فرض تبرره مفاهيمنا العامة حول طبيعة العلاقات الدولية ودور صندوق النقد الدولى والبنك الدولى ووكالة التنمية الامريكية ، فالأشقاء الثلاثة مؤسسات تخطط وتدير السياسات اللازمة اقتصاديا لإعادة انتاج النظام الدولى القائم على دول مسيطرة ودول تابعة . ومعروف أن هذه المؤسسات تقوم بمجهود مضاعف وأكثر تنسيقا فى الدول التى حاولت التمرد ، فبعد نجاح (الجهات الأخرى) فى التصفية السياسية لمحاولة الاستقلال ، يكون الأشقاء الثلاثة جاهزين لدعم هذا الانتصار بالسياسات الاقتصادية الملائمة لاعادة النظام الاقتصادى الى أوضاعه (الطبيعية) أى الا يكون معافيا وإنما (عليل الصحة) ، بأقل آلام ممكنة، وبأقصى سرعة، وفى حالة مصر – بدورها القائد فى صراعات ومستقبل المنطقة – لانتصور أن يكون الموقف مختلفا (٤) .

ولعل أهم نقاط الضعف فيما حدث من نمو اقتصادى فى السبعينات ما يلى (٥) :

١ – إنه نمو خدمى بالدرجة الأولى ، بمعنى أن الأولوية فيه لم تكن للقطاعات السلعية كالزراعة والصناعة ، وإنما للقطاعات غير السلعية

كالتجارة والتوزيع والمال والاسكان الفاخر والنقل الخاص وسياحة الأغنياء وما اليها ، فبينما بلغت معدلات النمو فى القطاعات الخدمية ٩١٢ أو ١٤٪ ، لم يزد معدل نمو الزراعة عن ٢ ٪ على أكثر تقدير، ولم يتعد معدل النمو فى قطاع الصناعة والتعدين ٦٪ طبقا للاحصاءات الرسمية .

٢ – إنه نمو لا يستند الى عناصر القوة الذاتية للاقتصاد المصرى ، بقدر ما يستند أما الى اعتبارات طبيعية كالطفرة فى استخراج البترول وتصديره ، أو اعتبارات خارجية مثل حركة الملاحة العالمية وتأثيرها على إيرادات قناة السويس ، ومثل الأوضاع الخاصة بالبلاد العربية البترولية وتأثيرها على استيراد العمالة المصرية .

٣ – إنه نمو مثقل بعبء دين خارجى ضخم ، اتجه الى التزايد فى سنوات الانفتاح ولم ينخفض كما كان مأمولا ، فقد كانت إحدى ذرائع الانفتاح هى تقليل الاعتماد على القروض الأجنبية وإحلال الاستثمارات الأجنبية محلها ، غير أن ما جاء الى البلاد من استثمارات كان قليلا .

٤ – إنه نمو مقترن باتساع الفوارق بين الطبقات ، وبالتالى ازدياد حدة الصراع الطبقى فى المجتمع ، حيث يزداد الأغنياء غنى ويزداد الفقراء فقرا (٦) .

وقد قدر نصيب مصر من هجرة العمالة العربية بعدد يتراوح فى حده الأدنى بين ٤٠٠ ألف عامل ، وحده الأقصى ٦٠٠ ألف عامل عام

١٩٧٥ ، وهذا يمثل حوالى ثلث مجموع العمالة المهاجرة على الصعيد العربي ، والذى كان قد قدر للعام نفسه بعدد يتراوح بين ١,٣ مليون ومليونى عامل. وإذا ما أخذنا بتقدير الحد الأدنى (٤٠٠ الف عامل) فإن هذا العدد يمثل زيادة مقدارها أربعة أمثال ما كان عليه الحال عام ١٩٦٥، حيث اقتصر العدد على ١٠٠ ألف عامل.

وشهدت مصر فى السبعينات تحولا هاما من شكل التنظيم السياسي الواحد الى شكل تعدد الأحزاب ، وكان ذلك نتيجة طبيعية لجملة من العوامل ، نذكر منها (٨) :

أولها – ظروف ما بعد الزعامة الكارزمية ، فقد ملأ شخص ودور جمال عبد الناصر ساحة العمل السياسي المصرى – طولا وعرضا – زهاء خمسة عشر عاما ، وأدى غيابه المفاجئ الى (فراغ) فى داخل النظام السياسى ، لم يكن من السهل على أى شخص أو مجموعة أشخاص ملئه ، وبالذات فى علاقة النظام مع المواطنين .

ثانيها – تنامى حركة سياسية فى البلاد فى أعقاب هزيمة ١٩٦٧، دعت إلى توسيع الحقوق الديموقراطية للمواطنين والسماح للتيارات السياسية المختلفة بالتعبير عن ذاتها بحرية واستقلال .

ثالثها – التحول الى سياسة الانفتاح الاقتصادى وبروز ارستقراطية اقتصادية أراد بعض أجنحتها الربط بين الانفتاح

الاقتصادى متمثلا فى عودة علاقات السوق الرأسمالية والانفتاح السياسى متمثلا فى تعدد الأحزاب .

رابعا - التغير فى توجه السياسة الخارجية المصرية إزاء التعاون مع الدول الغربية ورغبة القيادة السياسية فى إعطاء الانطباع للعالم الخارجي بوجود استقرار سياسى وحكم ديموقراطى فى البلاد (٩).

خامسا - دعوة عديد من المثقفين ذوى اتجاهات فكرية مختلفة ومشارب ايديولوچية متباينة الى قيام الأحزاب .

ومع الاعتراف ببعض العوامل الأساسية المؤثرة المصنوعة فى الخارج لإضعاف التوجه العروبى فى مصر فى هذه الحقبة وخاصة بعد انتصار أكتوبر ، فلابد من الاعتراف بأن المد القومى العربى كان قد بدأ يشهد فعل عوامل أخرى داخلية ساعدت على تهيئة الجو لمزيد من الاضعاف (١٠) .

وجاءت الظروف التى أدت الى اتفاقية كامب ديفيد لتدخل مصر عهد قطيعة عربية رسمية .

وهكذا أصبح ٢٦ مارس عام ١٩٧٩ ، يمثل أولا وقبل كل شئ (التأسيس الثانى لدولة اسرائيل) ، ونهاية (الرفض العربى) ، على حد تعبير اثنين من كبار المفكرين الصهاينة الليبراليين ، إذ هو يضفى الشرعية على الدولة العنصرية ويكسب قدسية وحرمة لسيطرتها العسكرية على أرض فلسطين ، وأراضى عدة أقطار عربية ، وهو

بداية لمرحلة تحمل إنكارا لمجرى التاريخ الحديث والمعاصر للأمة العربية (١١).

ومهما قيل من سلبيات فى اتفاقية كامب ديفيد ، فإن رد الفعل العربى ، حمل هو الآخر بدوره أخطاء ، كان من شأنها مزيدا من التمزق والتشرذم العربى ، إذ أصبح الفلسطينيون أكثر من أى وقت مضى ، محرومين من وطنهم ، وأصبحت سوريا والأردن محرومتين من أجزاء كبيرة من أراضيهما الوطنية ، وباتت الأمة العربية ممزقة جغرافيا ، وصارت جامعة دولها دون فعالية وأصبح قلبها عند سيناء والحدود الشمالية الشرقية لمصر مفتوحا أمام نوعية جديدة من غزوات فكرية واقتصادية . وعلى الصعيد الأوسع ، تقف جبهة تضامن الشعوب الافريقية والأسيوية ، وجبهة الشعارات الثلاثة ، ومجموعة دول عدم الانحياز – فى ذلك الوقت – فى موقف يتميز بالضعف الشديد (١٢) .

وفى الملحق رقم ٣ من بروتوكول العلاقات بين مصر واسرائيل ، نصت المادة الثالثة أولا على أن « يتفق الطرفان على أن التبادل الثقافى فى كافة الميادين ، أمر مرغوب فيه ، وعلى أن يدخلا فى مفاوضات فى أقرب وقت ممكن وفى موعد لا يتجاوز ستة أشهر بعد إتمام الانسحاب المرحلى بغية عقد اتفاق ثقافى (١٣) .

وقد تم توقيع الاتفاق الثقافى بالفعل فى القاهرة فى ٨ مايو سنة ١٩٨٠ والذى نجد من بين نصوصه (١٤) :

مادة ١ - يتعهد كلا الطرفين بتشجيع التعاون فى الميادين الثقافية والعلمية بما يتفق مع قوانين ولوائح كل دولة .

مادة ٢ - يتعهد كلا الطرفين بتشجيع الاتصالات وتبادل زيارات الخبراء فى الميـادين الثقافية والفنية والتقنية والعلمية والطبية طبقا للشروط التي تم الاتفـاق عليها ، ومما يتفق مع القوانين واللوائح المعمول بها فى كل دولة .

مادة ٣ - يتعهد كلا الطرفان بتشجيع التفاهم البناء لحضارة وثقافـة البلد الآخر بما يتفق مع القـوانين واللـوائح المعمـول بها فى كل دولة.

مقدمات تطوير السبعينات :

تجمعت بعض المؤشرات فى أوائل السبعينات لتدفع قيادة التعليم فى مصر دفعا لأن تخطو بدورها خطوات ضرورية لاعادة صياغة التعليم الذى ورثته حركة (مايو) من ثورة يوليو ، خاصة وقد بدأت ملامح المستقبل بالنسبة لمصر تأخذ مسارا مختلفا عما كانت عليه من قبل .. لم تكن صورة هذا المستقبل قد اتضحت بعد ، ومن هنا فسوف نجد أن فكر التطوير فى هذه المرحلة المتقدمة ما يزال يحبو ويتحسب خطواته هل تكون الى هنا أو الى هناك ؟

كان قد ظهر فى عام ١٩٦٨ كتاب هام وخطير لواحد من خبراء التعليم العالميين اكتسب شهرة ملحوظة هو (فيليب كومبز) ، وعنوان

الكتاب (أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر) والذى ترجم الى العربية ، وكان القلق قد بدأ يعترى كثيرا من دول العالم نتيجة ثورات الشباب التى اندلعت فى أماكن عـدة ، فمن المعروف أن الشباب هم مادة نظام التعليم بالدرجة الأساسية ، وهذه الاحتجاجات والثورات والمظاهرات التى قاموا بها ضد الأوضاع السائدة إنما كانت تعنى خللا كبيرا لابد أن يكون فى التعليم وفى مدى قدرته على مواجهة التحديات التى تواجه المجتمعات .

وكان قد ظهر أيضا فى نفس السياق تقرير ضخم قامت باعداده لجنة دولية برئاسة الفرنسى الشهير (ادجار فور) ، وظهر هذا التقرير بعنوان (تعلم لتكون) أحدث ضجة كبيرة فى الأوساط التعليمية بما قدمه من فكر متطور ودعوة ملحة على ضرورة إعادة النظر فى نظم التعليم القائمة .

وفى مستهل حكم السادات ، كان الدكتور محمود فوزى رئيسا للوزارة ، وأجرى محمد حسنين هيكل رئيس تحرير الاهرام حديثا مطولا يستقرئ فيه معالم تصوره لمستقبل مصر بعد رحيل عبد الناصر، وكان مما ركز الدكتور فوزى عليه أن مصر بحاجة ماسة الى الالتفات الى ركيزتين أساسيتين للبناء الداخلى ، هما التعليم والصحة ، وأشار بصفة خاصة إلى أن (المعجزة اليابانية) وكذلك المعجزة الالمانية الغربية، كان التعليم هو العامل والمحرك الأول فيهما .

وعلى الفور بدأت كتابات متعددة على صفحات الجرائد والمجلات تتحدث عن ضرورة تطوير التعليم وكأن القضية جديدة ، وارتفع شعار كان قد بدأ بعد هزيمة ١٩٦٧ ، من أن الطريق الصحيح لتجاوز الهزيمة هو أن نبنى دولة عصرية ، فاتخذ الحديث عن تطوير التعليم اتجاها يرى أن التطوير يجب أن يكون فى اتجاه بناء هذه الدولة العصرية . وبالفعل انعقد مؤتمر كبير فى أوائل عام ١٩٧١ تحت هذا الشعار قدمت فيه بحوث ومقالات ، وانتهى بتوصيات مثلما تنتهى مؤتمرات عديدة لتظل كما هى كلمات على أوراق .

وفى أواخر ٧٣ ظهر ما يسمى بـ (ورقة أكتوبر) باسم رئيس الدولة أنور السادات يحاول فيها أن يستلهم روح أكتوبر لتصور مستقبل جديد فى مصر ، وكان للتعليم نصيب ملحوظ فيها .

نتيجة لكل هذه المؤشرات ، كان لابد لقيادة التعليم التى تولاها الدكتور مصطفى كمال حلمى من سرعة العمل لإعداد تصورها عن السنوات التالية وما يجب على التعليم أن يقوم به لمواجهة المتغيرات الجديدة ، فكان أن ظهر تقرير باسم (حركة التعليم فى مصر ، بين الماضى والحاضر والمستقبل ، وبعض مبادئ واتجاهات الاصلاح) بتاريخ يونيه ١٩٧٤ حيث اسـتفيد فى هذا التقرير من كتاب كومبز وتقرير ادجار فور .

ويعترف الدكتور مصطفى حلمى فى مقدمة التقرير بأن الدراسة التى احتواها « لاتتضمن اقتراحا محددا بخطة تنفيذية لاصلاح التعليم

ولكنها تعتبر مدخلا نعتقد أنه من المصلحة أن يكون تحت نظر الأجهزة والهيئات المعنية برسم السياسة القومية للتعليم فى مصر ، وهى السياسة التى سوف تترجم بعد إقرارها إلى خطة وبرامج تنفيذية ، تتناول التعليم بمختلف أبعاده ومفاهيمه ومداخله ونوعياته ، خطة طويلة الأجل تتسم بالوضوح والمرونة والتكامل والواقعية ، وتعمل فى إطار خطة التنمية القومية الشاملة (١٥).

ونصف التقرير على وجه التقريب تلخيص للفكر الوارد فى الدراسات الدولية ، عام إلى أبعد الحدود ، مما يعفينا من التوقف عنده، أما النصف الأول من القسم الثانى فهو (تأريخ) للتعليم فى مصر ، وهو ما تحتويه دراستنا الحالية ، وبالتالى يعفينا هو الأخر من التوقف عنده، ولا يهمنا إلا الجزء الأخير حيث أنه (تصور عن مستقبل التعليم فى مصر) .

وفى تشخيصه لبعض مظاهر أزمة التعليم فى مصر والتى سينطلق منها محاولا رسم مستقبله ، نجد هذه الملامح العريضة :

١ - الفجوة الكبيرة بين الطلب على التعليم وقدرة الأجهزة التعليمية الحالية على الاستجابة بهذا الطلب المتزايد .

٢ - عدم التوازن بين ناتج التعليم وحاجات الاقتصاد ، ممثلة فى القوى العاملة المطلوبة .

٣ – عدم ملاءمة محتوى التعليم وطرقه لحاجات الأفراد والمجتمعات.

٤ – الفجوة بين مطالب التعليم بمعدلاته وصوره الحالية وبين المصادر المتاحة له .

إن نتاج هذه العوامل مجتمعة كان واضحا ، فيما يؤكد الدكتور حلمي بشكل عام في ظاهرة قصور كفاءة التعليم سواء أكانت هذه الكفاءة مقيسة بالمعايير التعليمية للكفاءة الداخلية ، أو بالمعايير الخارجية من حيث قصورها عن تحقيق الأهداف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع ولأفراده .

ومن هنا فقد طرح مشروع التطوير عددا من المبادئ الأساسية التي يمكن الاهتداء بها في رسم الطريق إلى المستقبل ، هذه المبادئ هي :

١ – **ديموقراطية التعليم** : فلتحقيق هذه الديموقراطية ، لابد من :

الوفاء بنسبة الاستيعاب في التعليم الالزامي : فرغم ما يقضي به تعليمنا من (إلزام) فإننا لم نتمكن منه على أرض الواقع ، بل لقد انخفضت نسبة الاستيعاب حتى بلغت ٧٣٪ .

وإذا كان الأمر كذلك فإن الفكرة التي كانت قد بدأت تطرح بعد فترة الإلزام الى نهاية الاعدادية بدت أملا بعيد المنال ، حيث تتقدم أولوية استيعاب المرحلة الأولى . لقد شهدت هذه الفترة تلك الظاهرة التي

استجدت على التعليم المصرى وهى اتباع نظام الدورتين أو الثلاث دورات فى اليوم الواحد ، فضلا عن تكدس الفصول بنسبة لا مثيل لها فى العالم ، مما أدى إلى انخفاض ملحوظ فى كفاءة العملية التعليمية والى ظاهرة التسرب التى بلغت فى بعض الحالات ١٣ ٪ الأمر الذى يتضح من أن كل ١٠٠ تلميذ يلتحقون بالصف الأول الابتدائى يحصل ٣٦ تلميذا منهم فقط على الشهادة الابتدائية .

ولأن هذه المشكلة الحادة مرتبطة بإمكانيات متاحة ، وبالمشكلة السكانية ، فقد نوّه المشروع بأن الحل إذن لابد أن يكون قوميا ولا تعلق المشكلة فى رقبة وزارة التربية وحدها .

ب - توفير الفرص المتكافئة خلال العملية التعليمية نفسها لمقابلة الفوارق الاجتماعية بين الطلاب وما يترتب على هذه الفوارق من آثار فى تحصيلهم .

والغريب أن المشروع إذ يعترف بقصور الإمكانيات وبطغيان نظام الفترتين والثلاث ، يقدم اقتراحا هنا يعلم سلفا أنه عسير فعليا وإن كان رائعا مثاليا ، ألا وهو الأخذ بنظام اليوم الكامل وتقديم وجبة غذائية للأطفال الصغار !!

جـ - التوازن والتكافؤ بين التعليم فى الريف والتعليم فى المدن والحضر (١٦) . فإذا أخذنا فى الاعتبار أن معظم الأطفال الدارسين فى مدارس الريف يكونون عادة من مستوى اجتماعى أقل من زملائهم

فى المدن، فان ذلك الوضع، بالاضافة الى ضعف امكانات هذه المدارس، يؤدى بالضرورة الى وجود مدارس من الطبقة الثانية تنخفض فيها كفاءة التعليم وترتفع نسبة الفاقد والتسرب .

د - إعادة النظر فى الازدواجية بين التعليم النظرى من جانب والتعليم الفنى والمهنى من جانب آخر ، وذلك تجنبا للنظرة الطبقية بين أنواع التعليم المختلفة ، وأشار المشروع الى أن الأخذ بأى السبل فى هذا الشأن استرشادا بتجارب الدول الأخرى يحتاج الى قرار على المستوى القومى .

ولاشك أن الانسان لا يملك إلا التصفيق لمثل هذه النظرات الخاصة بديموقراطية التعليم ، لكن المشكلة أن التفكير التربوى كان بعيدا للغاية عن نهج التفكير السياسى الذى كان يستعد للتوجه الجديد .. التفكير التربوى ، يغلب عليه (التوجه الاشتراكى) كما هو واضح ، حيث كان قريب العهد من ثورة يوليو ، والتفكير السياسى كان يبتعد بشدة عن هذه الثورة ليتوجه توجها غربيا رأسماليا تزيد فيه الفوارق الطبقية . فهل ننظر الى هذه الأفكار الجميلة على أنها مظهر من مظاهر (الأحلام) التى أغرقت فيها الجماهير المصرية عقب حرب أكتوبر ، مع التسليم (بحسن النية) فى جهاز التعليم والبعد عن الاشتراك فى عملية (التدبير) للتوجه الرأسمالى القادم ؟

٢ - المواءمة بين التعليم والبيئة وحركة المجتمع :

وتندرج تحت هذا المبدأ عدة أمور منها :

أ - تعديل محتوى التعليم وأساليبه تعديلا متتابعا ومستمرا بحيث يلاحق ويعايش التطور العلمي والتكنولوجي السريع .

ب - تعديل محتوى التعليم وأساليبه بحيث يلائم البيئة التى يخدمها، مما يستلزم الخروج عن القوالب الموحدة والجامدة للتعليم .

وفى إطار هذا المفهوم يمكن التحرك بالتعليم والخروج به الى الحياة فى كثير من المجالات المرتبطة بالانتاج والخدمات .

كذلك لابد أن تنعكس آثار ذلك بشكل واضح على محتوى الكتاب والأسلوب المتبع فى التعليم ، وما يستتبع ذلك من مرونة ومن حرية للحركة ، فليس من الضرورى أن يكون محتوى الكتاب واحدا فى جميع المدارس ، بل لابد أن تتوافر المرونة الكافية لكى يتلاءم هذا المحتوى مع البيئة الزراعية أو الصناعية أو الحضرية التى يخدمها التعليم ، وأن تكون الأهمية للمستوى بدلا من التمسك بالمحتوى الواحد .

٣ - التربية المستمرة «والمجتمع المتعلم» : فلقد ظهر على المستوى العالمى مبدأ أو مفهوم «التربية المستمرة» التى لا ترتبط بسن معينة وإنما تمتد لتشمل الحياة كلها ، ولا تقتصر على التعليم النظامى وحده ، بل تتعداه الى الإفادة من كافة الوسائل والامكانات المتاحة ، مثل وسائل الإعلام بمختلف أنواعها كالراديو والتلفزيون والأشرطة

المسجلة والتعليم المبرمج وبنوك المعرفة وغيرها مما يساعد الفرد على (التعلم الذاتى) و (التعليم المستمر) .

وإذا كان واقع المدرسة المصرية يشير إلى عجزها عن تقديم أنواع كثيرة من التعليم الفنى والتدريب المهنى ، فإن المصلحة تقتضى «أن تقوم قطاعات الانتاج كالصناعة والزراعة أو الخدمات كالصحة والشئون الاجتماعية والعمل والمواصلات وغيرها بالمشاركة فى العملية التعليمية والتدريب بشكل فعال ومدروس ومتكامل ، وبذلك يتحول المجتمع كله إلى «مجتمع يتعلم ويعلم » (١٧) .

٤ - **الشخصية المتكاملة للتلميذ** : وقد اعترف التقرير هنا بأن ما يحيط بالمدرسة المصرية لا يمكنها من تربية الشخصية المتكاملة للتلميذ ، بل هى بالكاد تسعى إلى تنمية الجانب المعرفى ، وياليتها توفى بحقه كذلك . هذا فى الوقت الذى كانت ورقة أكتوبر قد خصصت فصلا كاملا لبناء الإنسان المصرى ، على أساس أن هذا الانسان هو حجر الزاوية فى عملية التنمية التى يجب أن ينظر إليها على أنها لا تعنى الجانب الاقتصادى وحده بل لابد أن تتجه كذلك إلى الجانب الاجتماعى، فى تكامل ، بل فى وحدة متفاعلة .

٥ - **محو الأمية** : وهنا يطرح التقرير تغيرا على هذا المفهوم حيث لم يعد قاصرا على الالمام بالقراءة والكتابة ، ومن هنا يصبح على وسائل الاعلام هى الأخرى ، على كافة أنواعها ، والتى تصل الى معظم

أفراد الشعب أن تقوم بدور رئيسى وفعال فى معالجة الأمية الاجتماعية والأمية السياسية ، وأجهزة الدولة وكافة مؤسسات الانتاج والخدمات تقع عليها مسئولية محددة فى محو الأمية ، سواء بمفهومها التقليدى البسيط أو بمفهومها الشامل . والأجهزة السياسية هى الأخرى لها دورها فى هذا الصدد .

بعد عرض هذه المبادئ والمقومات ، يطرح المشروع تلك الدعوة الهامة :

« أن الأوان لكى تكون لمصر سياسة قومية للتعليم ، سياسة واضحة المعالم محددة الاتجاهات تتميز بالطموح والمرونة ، سياسة واقعية وليست خيالية ، لا بعيدة عن واقعنا ولا منعزلة عن امكاناتنا . وعقب الاستقرار على هذه السياسة القومية ، تأتى مرحلة ترجمتها الى خطة تنفيذية وبرامج عمل مدروسة ، تحشد لها جميع الامكانات المادية والبشرية» (١٨) .

إنها بالفعل دعوة هامة وأساسية ، لكننا ننبه هنا إلى أن هذا الذى حذرت منه هو نفسه الذى شاب كثيرا من خطوط التقرير ، ونحن لا نخصه وحده باللوم ، فهو هنا يتسق مع (الخطاب الرسمى العام) الذى يحفل دائما بالأمانى والأحلام وكأنه يقوم بوظيفة (التنفيس) أكثر منه قياما بدور الموجه بالفعل لحركة الواقع ، ومن هنا يجئ إخفاقه فى أن يكون بمثابة الخريطة للسائرين على أرض التعليم الفعلية .

ويبدو أن الاحساس بهذا كان قائما فى ضمير الدكتور حلمى ، ومن هنا كان هذا الحرص على وضع هذا التساؤل الهام أمامه حتى لا تجمح الأحلام بنا فى خيالات بعيدة المنال ، هذا التساؤل مؤداه :

ماذا يمكن أن يوضع من أمور أمام الأجهزة المعنية بالتعليم ، سواء منها أجهزة التخطيط أو التنفيذ .. فى المدى القريب على الأقل ؟

وفى هذا الشأن طرح التقرير ما يلى :

١ - الهيكل التعليمى : وقد اكتفى التقرير بطرح التساؤلات عما ينبغى أن يصير إليه وضع مراحل التعليم ومدة كل منها وعلاقة كل منها بالأخرى .

٢ - تطوير التعليم الثانوى : فمع العلم بأن الوزارة كانت بصدد دراسة عن تطوير المدرسة الثانوية ، فانها ، أي الوزارة ، طرحت عددا من التساؤلات هنا أيضا عن هذه القضية على أساس الوعد بأن تجئ دراستها حاملة محاولة الاجابة عن هذه التساؤلات .

٣ - إعداد وتدريب المعلم : وعلى عكس القضيتين السابقتين ، لم يطرح التقرير هنا تساؤلات ، وإنما مضى يعدد بعض الجهود التى تبذلها الوزارة فى هذا الشأن ، ويهمنا هنا إبراز ما جاء فى نهاية هذا الجزء من النص على أنه « يجب على دور وكليات ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات أن تتطور لكى تلائم المفهوم المتجدد للتربية ، ولكى تصبح مراكز لإعداد القيادات التربوية ، وحقولا للتجريب ، ومصادر للفكر

التربوى الرائد ، وإذا كانت كليات التربية منفصلة عن وزارة التربية والتعليم - من حيث تبعيتها المباشرة - فإن ذلك لا يمنع من قيام الترابط والتلاحم الذى يستهدف تحقيق دورها الرئيسي والرائد بالنسبة للوزارة ، ومن وسائل ذلك تعاونها الكامل مع المركز القومى للبحوث التربوية ، وما يستتبع ذلك من تجريب يتم فى مدارس تجريبية تلحق بهذه الكليات .

٤ - أبنية التعليم : وقد اكتفى التقرير هنا بعرض الأزمة التى تعانيها المبانى المدرسية حتى وصل الأخذ بنظام الفترتين (وأحيانا الثلاث) فى عدد مدارس المرحلتين الابتدائية بنسبة ٦٥٪ والاعدادية بنسبة ٣٧٪ ، بل إن الفترات المسائية كادت أن تمتد الى المدارس الثانوية هى الأخرى . والنتيجة الحتمية لهذا هى الاختفاء التدريجى للأنشطة المدرسية التى هى البوتقة الحقيقية والأكثر فعالية لتربية الشخصية تربية متكاملة بالفعل، ومع ما ينفق فى تلك الفترة على المبانى المدرسية « إلا أن الأمر مازال فى حاجة الى خطة طويلة الأجل لاستكمال وتنمية المبانى المدرسية وتجهيزها لكى تستطيع مواجهة النمو المنتظر فى حجم العملية التعليمية » .

وعلى نفس المنوال سار التقرير بالنسبة لقضيتى (الكتب المدرسية) و(ربط التعليم بالبيئة) .. يكشف عن مظاهر المشكلة ، وبصدد التطوير والعلاج ، يطرح التساؤلات ويشير الى خطوات قامت بها الوزارة ..

وعلى هذا فان التساؤل الذى وضع من قبل (ماذا يمكن أن يوضع من أمور أمام الأجهزة المعنية بالتعليم ، سواء منها أجهزة التخطيط أو التنفيذ . فى المدى القريب على الأقل) لم يجب عنه .

إن أبرز مظاهر المشكلة ، وطرح التساؤلات عن سبل الحل تفكير سليم لا جدال فى ذلك لأنه هنا يفتح باب النقاش واسعا أمام مختلف الاتجاهات كى تدلى بدلوها فى التفكير من أجل التطوير بدلا من تقديم فكر جاهز تدور حوله المناقشات .

لكننا هنا نحاسب التقرير بما حاول أن يلزم نفسه به .

بل إن التقرير انتهى بطرح ثلاث من القضايا الكلية الكبرى، وإن كان هنا لم يدع أنه سوف يجيب عنها ، بل وعد بأن تكون موضع دراسات وتقارير قادمة ، هذه التساؤلات هى :

- كيف يمكن تحقيق جانب الكم فى التعليم كحق من حقوق الجماهير التى كفلها الدستور لجميع المواطنين على قدم المواساة ؟

- كيف يمكن الارتفاع بكفاءة التعليم كهدف أول - عن طريق الامكانات التعليمية ، بالقدر وبالأسلوب المناسب ، حتى يتمكن الانسان المصرى - وهو عصب التنمية وهدفها - من مواجهة الحياة وصنع المستقبل .

- كيف يمكن تحديث التعليم وتجديده من حيث أهدافه ومحتواه

وطرائقه وادارته واقتصادياته وما يتطلبه ذلك من متابعة التقدم والبحوث العلمية العالمية ، والقيام بالبحوث والتجارب على المستوى القومى وتطبيق ما يتناسب وامكانات مجتمعنا وأهدافه ؟

ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر :

مضت سنوات خمس على التقرير السابق ، كانت ملامح المجتمع ، أو بمعنى أصح النظام السياسى قد أصبحت واضحة كلية ، بعد فترة انشداد فى أوائل السبعينات الى نظام يوليو السابق ، فظهرت (ورقة عمل) بتاريخ سبتمبر عام ١٩٧٩ عن وزير التربية والتعليم وهو أيضا الدكتور مصطفى كمال حلمى .

وكما عبر الدكتور حلمى فى مقدمة الورقة ، فقد روعى فى إعدادها «التركيز والاكتفاء بالخطوط العريضة ، حرصا من واضعيها على أن تكون فاتحة حوار لا خاتمة فكر . لقد آن الأوان لكل إصلاح تعليمى فى مصر أن يتحول الى عملية اجتماعية ديموقراطية ، يلتقى فيها كل من يعنيه أمر هذا الاصلاح - داخل التعليم وفى مقدمتهم المعلمون ، وخارجه بما فى ذلك الأجهزة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والشعبية - من البداية الى النهاية ، فيفكرون بصوت مسموع ، ويأخذون ويعطون ، حتى يتضح «فكر الاصلاح» ، ثم يتحول الى خطة وبرنامج عمل مشترك ، يتعاونون جميعا فى تنفيذه» (١٩) .

إن المتصفح لهذه الورقة حقيقة ، لا يستطيع أن يملك نفسه من

الاعجاب للمستوى الفكرى المتعمق والمتقدم الذى ضمنه سطورها ، حتى أنها لتعد من أكثر مشروعات التطوير تعبيرا عن رؤية فلسفية تربوية . صحيح أن عددا غير قليل من الأفكار التى حملتها موجود فى عدد من الكتب والدراسات التربوية ، إلا أن التعبير عنها بوعى ووضوع وعمق فى ورقة رسـمية ، ربما كان خطوة تسـتحق التقدير ، وتنبئ بأن الفكر المتجـدد العلمى التربوى ، قد عرف طريقه الى أجهزة السلطة التعليمية .

وإننا هنا لا يسعنا للبرهنة على ما نقول إلا بأن نقدم للقارئ خلاصة الرؤية الفكرية الفلسفية التى قامت عليها الورقة والتى تتصدر فصلها الأول (٢٠) ، فهى تؤكد :

«إن التصور بأن وفرة المصـادر الطبيعية والمادية لمجتمـع ما تعنى تقدمه أو أن مجـرد ارتفاع متوسـط دخل الفرد فيه يعنـى رقى ذلك المجتمع ، تصـور غير دقيق ، فقد يكون ذلك الدخـل وتوفيـر الخدمات للإنسان فيه غير عادل أو متـوازن ، كأن تنتفع قلة من المجتمع بالنصيب الأكبر من ذلك العائد وتلك الخدمات بينما يحرم منها القطاع الأكبر من الشـعب ، وبذلك تزداد الفجـوة بين القلة الغنية والكثرة الفقيرة المحرومة ، الأمر الذى يؤدى الى تمزيق المجتمع وعدم استقراره .

« إن التقدم الحقيقى للمجتمع يستند فى المقام الأول الى مقومات

عديدة : إنسانية ، وثقافية ، واجتماعية ، وسياسية ، منها ممارسة الفرد لحرياته السياسية ، وتحرره اجتماعيا واقتصاديا ، وتوفير الخدمات الأساسية لأبناء الشعب .. بالاضافة الى ما يسود المجتمع كله من قيم روحية ، وأخلاقية ، ووطنية ، وإنسانية .

« ويأتي التعليم فى مقدمة الخدمات الأساسية التى يجب أن توفر لأبناء الشعب كافة ، وإذا كانت الحرية السياسية والتحرر الاجتماعي والاقتصادى تنعكس آثارهما بالضرورة على التعليم ، من حيث فلسفته وأهدافه ووسائله ، فإن التعليم يأخذ مكان الصدارة كأداة فعالة لتنفيذ وتحقيق تلك الحريات جميعا » .

سلبيات واقع التعليم في أواخر السبعينات : وكنقطة ارتكاز لفكر التطوير ، كان لابد من إعطاء صورة (بانورامية) للتعليم المصرى (اقتصرت الورقة على تعليم ما قبل الجامعة) ، بما تتضمنه هذه الصورة من ايجابيات وسلبيات . ولعل الخطاب الرسمي فى التعليم قد ألفنا منه الحديث عن (الانجازات) ومحاولة اخفاء المشكلات والعيوب ، لكن هذه الورقة يحمد لها أنها أبرزت المشكلات والعيوب . وإذا كنا سنقوم بعكس ما ألفناه من الخطاب الرسمى بحيث نكتفى بذكر السلبيات ، فلأن هناك درجة عالية من التشبع فى سماع وقراءة ما تم من انجازات ، فضلا عن أن كثيرين منا قد ألفوا أن يقرأوا عن السلبيات من أطراف خارج السلطة ، أما أن يجئ الحديث عنها من

السلطة نفسها فهذا هو الجديد الذى لابد أن نفسح له المجال ، مع الإقرار بأن هناك خطوات تمت على الطريق الايجابى ، لكنها بطبيعة الحال كانت بطيئة الخطى ، قياسا الى خطوات (القصور) إن صح هذا التعبير، حيث أن (القصور) إنما يعني توقف عن السير ، أو بطء فى معدل البناء فى مواجهة الاحتياجات المتنامية .

ولما كانت الصفحات السابقة لم تخل من حديث عن بعض المشكلات والسلبيات ، فقد رأينا هنا أن نكتفى بما جد من ملاحظات :

- إن نسبة تقرب من ٢١٪ من معلمى المرحلة الابتدائية لا يحملون مؤهلات تربوية .

- إن المنتهين من التعليم الابتدائى - بصيغته القائمة وسنواته الست - لا يمكنهم من المشاركة فى حياة الانتاج .

- مع أن خطة التعليم الابتدائى تشمل مقررات فى التربية الزراعية (للبنين) ، والأشغال اليدوية والتربية النسوية (للبنات) حتى تكون مرتبطة بحياة العمل والانتاج ، وبظروف البيئات المحلية ، إلا أن المرافق والأدوات القائمة فى المدارس لم تكن لتتيح الفرص للممارسات والأنشطة التطبيقية فى هذه المجالات .

- إن التعليم الاعدادى يعتبر مرحلة تنمية وكشف ، وتوجيه للطلاب الى ما يناسب استعداداتهم وميولهم ، غير أنه - فى الواقع التطبيقى - يفتقر الى المناهج والوسائل اللازمة للكشف والتوجيه .

– أنه بسبب غيبة المجالات العملية وعمليات الإرشاد النفسى والتوجيه التعليمى والمهنى ، يندفع صفوة خريجى المدرسة الاعدادية الى الالتحاق بالتعليم الثانوى العام ، والأقل مجموعا منهم يتجه الى التعليم الفنى ، والمدارس النوعية ، ومراكز التدريب المهنى .

– إن ما أدخل على مناهج التعليم الثانوى العام من تطوير وتجديد وتحديث فى محتواها منذ عام ١٩٧٥ لم يصاحبه توفير الامكانات اللازمة لمارسة الجوانب العملية ، بالإضافة الى عدم تطوير طرق التدريس والامتحانات .

– عدم التوازن بين خريجى التعليم الفنى من مختلف التخصصات ، وحاجة سوق العمل : وذلك بسبب عدم توافر المعلومات الخاصة بسياسات القوى العاملة فى مصر . ودول المنطقة المستخدمة للعمالة الفنية المصرية ، سواء من ناحية الكم أو النوع أو المحتوى (٢١) .

– افتقار الطلبة الى التدريب بمواقع الانتاج والخدمات لتحقيق :

● التدريب على أحدث الآلات والمعدات المستخدمة فى تلك المواقع .

● اشراك القطاعات المستخدمة فى إعداد الطلاب الإعداد الذى يناسب احتياجاتها الفعلية .

● ادماج الطالب فى جو العمل الحقيقى ليعيش فيه بكل أحاسيسه ومتطلباته .

– العجز فى عدد معلمي المواد الفنية فى بعض التخصصات .

لماذا التغيير والتجديد في التعليم ؟

وإذا كانت هذه (بعض) السلبيات مما يشير بالتالى الى (ضرورة) التطوير والاصلاح ، إلا أن الورقة أبرزت عددا آخر من الظروف التى توجب هذا التطوير وذاك الاصلاح ، نذكر منها (٢٢) :

١ – أصبح التعليم المصرى بخريجيه ، مصدرا هاما من مصادر العمالة الماهرة لا فى مصر وحدها وإنما كذلك فى مساحة لا يستهان بها من الأرض العربية بامتدادها الواسع من المحيط الى الخليج ، وهذا بدوره يفرض التزاما بتقديم نوعية جيدة من الخريجين ، قد لا تتيحها أحوال التعليم القائم .

٢ – الشعور السائد فى مصر بأنها فى حاجة ملحة الى إعادة النظر في نظمها التعليمية وتطويرها وتجديدها ، فالتعليم – بعد كل هذا الشوط الذى قطعه – قد بلغ درجة من الإجهاد كبيرة ، نتيجة للظروف والآثار التى ترتبت على المعارك العزيزة التى خاضتها البلاد ضد الغزوات العسكرية والاقتصادية والفكرية ، مما يستأهل معالجة كافة نواحى الإجهاد التى بلغها ، والانطلاق به إلى آفاق التجديد والتحديث .

٣ – لقد نجح التعليم – الى درجة ما – فى تغيير مواقع الأفراد الذين أتيحت لهم فرص الحصول عليه، لكنه فيما يبدو لم ينجح بنفس الدرجة فى تغيير واقع المجتمع ودفعه على طريق التنمية الشاملة ، وفى نفس الوقت ، لم تتحقق التنمية الاقتصادية فى البلاد بالمعدلات والاتجاهات التى تعطى للتعليم قدرته المادية – وبالتالى قدرته البشرية والعلمية والفنية – على الانطلاق ، والتى توفر له البنى القاعدية ، وبخاصة فى مجال الوسائل والتقنيات التعليمية ، التى تيسر له هذا الانطلاق بالفعل .

كذلك فالتعليم – بنظمه ومحتواه وطموحاته على شتى المستويات – مازال مشدودا الى أنماط الحياة فى وادى النيل ، ولم يمد بصره أو يكيف نفسه ليكون على مستوى تحديات التخوم والجبال والصحراوات المصرية .

وأخيرا ، فإنه مع الاعتراف بالدور الذى قام به تعليمنا فى المجال العربى ، من تقديمه لنماذج يمكن الاقتداء بها ، ومن استيعابه لآلاف الطلاب العرب فى المعاهد والجامعات المصرية ، ومن تأصيل للعروبة فى نفوس الطلاب ، ومن تثمير لآلاف الخريجين على الأرض العربية ، وتكريس جهدهم لخدمة القضايا العربية القومية والتنموية .. إلا أن هذا الدور ما زال فى حاجة الى تخطيط ينسجم مع مركز مصر فى المنطقة .

٤ – إن أية دعوة تغيير فى مصر وجب أن تتجاوز هذه المرة مجرد

اصلاح أو تصحيح ما هو قائم ، «فنحن ننشد التجديد وإحداث تغييرات أساسية شاملة فيه ، وذلك بحكم التحديات المصرية السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التى يواجهها مجتمعنا اليوم وغدا».

برامج مقترحة في اطار استراتيجية التطوير الشامل في التعليم : ولكى يكون التحرك بالتعليم من أوضاعه القائمة الى الصورة التى يرجوها المجتمع له عملا علميا منظما ، وجب ترجمة هذا التحرك الى برامج محددة ذات أهداف وأنشطة ومدخلات ، يتم تنفيذها فى أفق زمنى تحكمه الموارد المتاحة والمحتملة للتعليم من ناحية ، والأهداف التنموية والقومية فى التطوير الاجتماعى الاقتصادى السياسى من ناحية أخرى .

وعلى هذا الأساس ، طرحت ورقة العمل – دون الدخول فى التفاصيل – القائمة التالية من البرامج المتكاملة التى يمكن أن تصبح بعد مناقشتها واختيار الأولويات من بينها منهاج عمل الوزارة – وغيرها من المؤسسات المعنية بالتعليم وتطويره ، خلال السنوات التالية (٢٣) .

أ – فيما يتعلق بتجويد التعليم القائم وتوسيع فرص الحصول عليه، نجد ما يلى :

١ – برنامج تنمية التعليم الأساسى ، يتناول هذا البرنامج عملية تطوير التعليم الابتدائى والاعدادى القائم من أبعاده المختلفة ليصبح

تعليما أساسيا للأطفال جميعا وملائما للبيئات المختلفة فى المجتمع ، فى مرحلة واحدة مدتها ٨ أو ٩ سنوات .

٢ - برنامج معالجة الهدر وتحسين معدلات التدفق الطلابى بمراحل التعليم المختلفة : يركز هذا البرنامج على ظاهرتى الرسوب والتسرب فى مدارسنا ، وما يتصل بهما من عوامل تربوية ونفسية واجتماعية وببحث كيفية معالجتهما ، رفعا للكفاية الداخلية للمدارس ، وزيادة فى استثمار مواردنا البشرية ، فضلا عن تحقيق الاقتصاد فى الانفاق على التعليم .

٣ - برنامج إدخال العمل المنتج وتنمية الثقافة التكنولوچية فى التعليم العام : يركز هذا البرنامج على تطوير محتوى التعليم العام وامكاناته وعلاقته بمجالات العمل فى المجتمع والتطورات التكنولوچية الحاصلة والمنتظرة فيه ، بحيث يصبح العمل المنتج ركيزة من ركائز هذا التعليم .

٤ - برنامج تأصيل الديموقراطية فى نفوس النشء : يركز هذا البرنامج على الجهود والنشاطات التى تقوم بها المدرسة من أجل تربية تلاميذها وطلابها تربية ديموقراطية وما يتصل بهذه الجهود والنشاطات من ممارسات ديموقراطية وعلاقات بالعاملين فى التعليم والمجتمع ، وتنمية للقدرة على التفكير الحر البناء والعمل الجماعى من أجل الصالح العام .

٥ – برنامج ترسيخ القيم الدينية والخلقية فى نفوس النشء : يركز هذا البرنامج على ما توفره مؤسسات التعليم من خبرات تسهم فى تنمية الإنسان المؤمن الملتزم قولا وفعلا بالقيم والمبادىء التى تصقل شخصيته وتوجهه لخدمة الصالح العام .

٦ – برنامج التربية لتحقيق الذات ، ويركز على عملية اكتشاف الطالب لذاته وتنمية ميوله الأدبية والفنية والعلمية خارج برامج الدراسة التقليدية وزيادة قدرته على استثمار وقت فراغه ، فضلا عن قدرته على التعلم الذاتى ، كما يدخل ضمن البرنامج رعاية الموهوبين .

٧ – برنامج تحسين الكفاية الخارجية للتعليم الفنى والمهنى : ويركز على علاقة مؤسسات التعليم الفنى والمهنى بعالم العمل ، وما يتصل به من مستويات مهارة واحتياجات للعمالة ، وذلك بهدف زيادة قدرة هذا التعليم على خدمة هذا العالم ، والإفادة من مشروعاته وإمكاناته .

٨ – برنامج توسيع فرص القبول بالتعليم الثانوى : ويركز على توفير الامكانات المادية والبشرية والفنية اللازمة للتوسع فى التعليم الثانوى ، وبخاصة الفنى والمهنى فى ضوء زيادة الطلب الاجتماعى على هذا التعليم من ناحية ، واحتياجات سوق العمل من المهارات من ناحية أخرى .

٩ – برنامج خدمة المجتمع والربط بين التعليم والمؤسسات

الاجتماعية والاقتصادية والثقافية : ويركز على الجهود التى تبذلها المؤسسات التعليمية لخدمة البيئة من ناحية ، وللإفادة من امكاناتها المادية والبشرية من ناحية أخرى .

١٠ - برنامج تربية الأطفال قبل السادسة ، ويركز على التوسع فى دور الحضانة ورياض الأطفال والنهوض بمستوياتها فى رعاية الطفولة ، كما يركز على البرامج التعليمية التى تقدم للأمهات والأسر فى مجال تربية الأطفال .

ب - فيما يتعلق بتعليم الأطفال الأقل حظا اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا :

١١ - برنامج تعزيز تعليم الأطفال الأقل حظا فى المناطق الريفية : يستهدف الأطفال الذين تعيش أسرهم فى ظروف ثقافية واقتصادية محدودة فى الريف ، ويتخذ من وسائل التشجيع والرعاية التربوية والاجتماعية والغذائية والصحية ما يضمن اجتذابهم للتعليم واستمرارهم فيه بنجاح .

١٢ - برنامج تعزيز تعليم الأطفال الأقل حظا فى الأحياء الشعبية بالحضر ، مماثل للسابق ، مع التركيز على قطاع الحضر .

جـ - فيما يتعلق بالاهتمام بالتعليم فى الصحراوات والمناطق المستحدثة (٢٤) .

١٣ – برنامج تطوير التعليم فى سيناء : يركز على منطقة سيناء ويخطط للتنمية التربوية – بل للتجديد التربوى – فيها فى ضوء ظروفها وامكاناتها ومشروعاتها المتعلقة بالتنمية .

١٤ – برنامج التعليم فى المناطق المستحدثة فى اطار مشروعات استغلال الثروة الطبيعية وغزو الصحراء : يركز على الصحراء الشرقية والغربية ويكون مجالا خصبا للتجديد التربوى فيهما على شتى المستويات كما يكون وثيق الصلة بمشروعات التنمية هناك .

د – فيما يتعلق بالنهوض بالتعليم غير النظامى وتكامله مع التعليم النظامى :

١٥ – برنامج النهوض بالتدريب وإعادة التدريب المهنى : يتناول الأنشطة التدريبية فى مراكز التدريب ، ومواقع العمل ، بقصد النهوض بها والتنسيق بين بعضها من ناحية ، وبينها وبين مؤسسات التعليم من ناحية أخرى .

١٦ – برنامج التربية السياسية للمواطنين فى سن الانتخاب : وتقع مسئوليته على عاتق التنظيمات السياسية ويقتصر دور وزارة التعليم فيه على النواحى التربوية ، وعلى ضمان التكامل بينه وبين برامج التربية الديموقراطية للنشء فى المدارس والمعاهد .

١٧ – برنامج التربية السكانية والبيئية : وهذا تقع مسئوليته على

أجهزة الدولة ومؤسساتها المعنية بالموضوع ، ويتركز دور الوزارة (التعليم) فيه على بعض النواحى التربوية ، وعلى ضمان التكامل بينه وبين ما تقدمه فى مدارسها فى هذا المجال .

هـ - فيما يتعلق بمحو الأميه الوظيفى للكبار (٢٥) .

١٩ - برنامج محو أمية اليافعين (سنة ١٠ - ١٥) ، وهو يعنى وزارة التعليم لأنه يتناول شريحة سكانية مفروض أن تكون بالمدارس ، ولكن لم تساعدها الظروف على ذلك .

٢٠ - برنامج محو أمية الأمهات : تشارك وزارة التعليم الهيئات والمؤسسات والتنظيمات المعنية الأخرى فى تحمل مسئولية هذا البرنامج.

٢١ - برنامج محو الأمية الوظيفى للكبار فى إطار التنمية الريفية الشاملة ، وتشارك فيه وزارة التعليم ، الوزارات والهيئات والمؤسسات المعنية بالتنمية الريفية .

٢٢ - برنامج محو الأمية الوظيفى للكبار فى قطاع الحرف والخدمات والمشروعات الفردية :

وتشارك فيه وزارات الصناعة والقوى العاملة والشئون الاجتماعية والاسكان . ويتم من خلاله تطوير بعض الحرف والصناعات والمشروعات

والخدمات فى الوقت الذى يجرى فيه محو أمية العاملين فى هذا القطاع.

و – فيما يتعلق بتنمية البنى القاعديه وهياكل الانتاج اللازمة لتطوير التعليم (٢٦) :

٢٣ – برنامج تطوير مؤسسات إعداد وتدريب العاملين فى التعليم : بالتعاون مع الجامعات ، ويتسع بالاضافة الى إعداد المعلم ليشمل جميع العاملين فى التعليم .

٢٤ – برنامج تنمية أجهزة تصميم المناهج وإنتاج الكتب والأدوات التعليمية : لتوفير التنظيمات والكفايات البشرية والمادية اللازمة لحسن صياغة المناهج وأدوات التعليم .

٢٥ – برنامج تنمية النظم الحديثة للمعلومات والبحوث التربوية فى وزارة التعليم : بتوفير نظام كفء على أحدث طراز للمعلومات والبحوث التربوية يسهل الإفادة منه فى ترشيد القرارات وتوجيه العمل التعليمى .

٢٦ – برنامج تطوير الادارة التعليمية : يركز على إعادة تنظيم أجهزة التعليم الادارية ، وتوفير الكفايات البشرية ، والمعدات اللازمة ، والتشريعات المناسبة لجعلها إدارة عصرية.

٢٧ – برنامج تنمية التكنولوجيات التربوية الجديدة والصناعات المتصلة بها : وذلك بالتعاون مع الوزارات والمؤسسات المعنية .

٢٨ – برنامج التجديد التربوى : ويشمل التجارب والمستحدثات فى التعليم ، وتكون مؤسساته شبكة للتجديد التربوى ، ترتبط مع غيرها من الشبكات الوطنية والاقليمية والعالمية .

٢٩ – برنامج تطوير صناعات الأبنية والتجهيزات المدرسية : ويكون هذا البرنامج مسئولية الوزارات والمؤسسات المعنية بالتعاون مع وزارة التعليم ، ويكون هدفه توفير وصيانة ما يلزم التعليم من أبنية وتجهيزات فى الوقت المناسب ، وبالكفاية المطلوبة وبأقل كلفة .

٣٠ – برنامج التعاون العربى والدولى من أجل التنمية التربوية : يشتمل هذا البرنامج على أنشطة التعاون بين مصر والدول الشقيقة والصديقة ، وكذلك المنظمات الدولية المعنية فى مجال التعليم .

الرأي العام وتطوير التعليم :

هكذا نجد ورقة تطوير التعليم تطرح العديد من القضايا المتصلة بالتطوير طالبة الرأى فيها ، وفى نفس الوقت تقدم بعض الآراء التى بلغت درجة عالية من (الوجاهة الفكرية) إذا صح هذا التعبير ، حتى ليخيل الى قارئها أنه مقبل على عصر يمتلىء بالورود والرياحين ، وأن (أفلاطون) قد بعث من جديد ليكتب نسخة عصرية من (الجمهورية).

لكن مما يحمد لهذه الورقة ، أو بمعنى أصح للدكتور مصطفى حلمى أنه خطا خطوة غير مسبوقة - إذا استثنينا تقرير على ماهر السابق - بطرح الورقة على أكثر من خمسين جهة وهيئة من الهيئات السياسية والتنفيذية ، والتى شملت لجنة التعليم بمجلس الشعب ، والحزب الوطنى وحزب الأحرار وحزب العمل ، والمجلس القومى للتعليم ، والأجهزة الشعبية والحكم المحلى ، ونقابة المهن التعليمية ، والجامعات وكليات التربية ، وأجهزة الوزارة والمديريات التعليمية بالمحافظات ، والعديد من الوزارات ، بالاضافة الى ما أبدى من آراء من خلال جلسات الاستماع ووسائل الاعلام المختلفة .

ولأن كثيرا من الآراء التى جمعت قد ترددت فى صفحات سابقة ، فسوف نكتفى (بنماذج) من خلاصة بعض الاتجاهات التى أبدت رأيها فى ورقة التطوير :

١ - أجمعت الآراء على أن مجانية التعليم من أعظم انجازات ثورة يوليو ، وأن الدستور الدائم قد كفل ذلك للمواطنين جميعا فى مختلف مراحل التعليم ، وأنه لابد من التمسك بهذا الكسب ، على أن يقابله التزام بجدية ممارسة هذا الحق دون ما إهدار أو تفريط فيه . وأن يتم ترشيد سبل حصول المواطنين على حق التعليم . وفى سبيل ذلك ترى بعض الجهات تقنين مرات الرسوب ، وعلاج مشكلات الدروس

الخصوصية ، وتوجيه أولوية الى الفئات الأكثر حاجة بسبب ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية (٢٧) .

٢ - اجمعت معظم الآراء على أهمية فترة ما قبل التعليم المدرسى واعتبارها مرحلة هامة فى تشكيل سلوك الطفل ، وتكوين شخصيته وأنه مع ارتفاع نسبة العمالة بين السيدات ، بات من المحتم النظر الى توفير دور الحضانة ورياض الأطفال على أساس أنها ضرورة اجتماعية ومدخلا للعملية التربوية ، وما يتطلبه ذلك من توفير للمشرفات والمعلمات لهذه الدور والاهتمام بالبحوث المتعلقة بالطفولة ، وكذلك قيام الهيئات والمؤسسات الأهلية والشعبية والجمعيات والنقابات وأجهزة الحكم المحلى بإنشاء هذه الدور ، على أن تشرف عليها الأجهزة المحلية التعليمية والاجتماعية والصحية .

٣ - اجمعت الآراء على تطوير السلم التعليمي الحالى بحيث :

● يمتد التعليم الالزامى ليشمل المرحلتين الابتدائية والاعدادية ويأخذ صيغة التعليم الاساسى ، وتكاد الآراء تجمع على أن تكون مدته تسع سنوات وبعض قليل اقترح أن تكون ثمانية مع إطالة العام الدراسى واليوم المدرسى (٢٨) .

● والذين اقترحوا أن تكون مدة الالزام ٩ سنوات وهم الغالبية اقترحوا أن تكون مدة الثانوى ثلاث سنوات ، ومن اقترحوا ثمانية للأول، رأوا أن يكون الثانى ٤ سنوات .

● أن يشتمل محتوى التعليم الثانوى على مجموعة مواد اجبارية ومجموعات من مواد أخرى اختيارية وفقا لنظام أكثر مرونة ، وكمجال أو اثنين من الأنشطة المهنية .

● اقترحت بعض المحافظات الأخذ بنظام المدرسة الشاملة الثانوية.

٤ – فيما يتعلق بمعلم المرحلة الابتدائية ، تجمع الآراء على ضرورة استكمال تأهيل خريجى دور المعلمين والمعلمات فى اطار كليات التربية.

وتقترح بعض الآراء توحيد نوع المعاهد التى تؤهل للتدريس بمرحلة التعليم الأساسى ، مع رفع المستوى العلمى للملتحقين بهذه المعاهد ، بحيث يتم القبول بها بعد المرحلة الثانوية وبحيث لاتقل مدة الإعداد عن أربع سنوات بعد التعليم الثانوى ، على أنه يمكن النظر مستقبلا فى أن يكون كل معلمى التعليم الأساسى من الجامعيين التربويين .

٥ – وفيما يتعلق بمدرسى التعليم الفنى ، تؤكد الآراء ضرورة توحيد نظم اعداد المعلم العملى والنظرى ، وذلك بأن يعد بكليات التربية فى شعب خاصة أو بقيام الكليات الجامعية بالاعداد العلمى للمعلم ، وكليات التربية بإعداده التربوى وفق نظام تكاملى يستغرق ٤ أو ٥ سنوات (٢٩) .

التأسيس التشريعي لمشروع التطوير :

كان لابد بعد كل ما سبق أن تتبلور اتجاهات التطوير فى تشريع ملزم للجهات التنفيذية ببدء العمل . لكننا فى نفس الوقت نعلم علما يقينيا أن الاصلاح والتطوير ، ووفقا لما جاء بورقته متخم بالعديد من المبادئ والأفكار التى يصعب أن تتحول الى (تشريع) ، مما يترك الفرصة للأجهزة التنفيذية أن (تفلت) ، وخاصة أن المبادئ المثالية المجردة وعالية المستوى قابلة للتأويل والتفسير بما تهوى الأجهزة .

وهكذا وجدنا القانون ١٣٩ لعام ١٩٨١ الذى من المفروض أن يتوج جهود التطوير الفكرية قد وقف بالتحديث والتطوير عند حدود بعض المعالم ، نذكر منها (٣٠) :

١ – تجميع قوانين التعليم قبل الجامعى فى قانون واحد ، لما فى ذلك من تبسيط للاجراءات وازالة للحواجز بين نوعيات التعليم المختلفة وتحقيقا للتوازن والتكامل بينها .

٢ – مراعاة المرونة فى التشريع وذلك بالتركيز على الأحكام العامة وترك التفاصيل للوائح والقرارات التنفيذية .

٣ – إنشاء مجلس أعلى للتعليم يتولى تخطيط السياسة العامة للتعليم قبل الجامعى بما فى ذلك التعليم العام والفنى – تحقيقا للشمول

والتكامل فى هذه المرحلة ، ويضم ، الى جانب المعنيين بالتعليم ، ممثلين لقطاعات الانتاج والخدمات والقوى العاملة وغيرهم من المهتمين بشئون التعليم – وكذلك إنشاء مجالس نوعية تختص بمرحلة أو نوعية من نوعيات التعليم ، ومجالس أخرى محلية للاسهام فى تنفيذ السياسة التعليمية على المستوى المحلى .

٤ – إبراز دور المحليات فى نطاق قانون الحكم المحلى رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩ ، وإطلاق الحرية للمحافظات للنهوض بمسئولياتها فى تنفيذ السياسة التعليمية على المستوى المحلى ، بمراعاة ظروف البيئة المحلية وحاجاتها ، ومن ذلك تشجيع الجهود الذاتية فى مجال التعليم ، وإنشاء صناديق محلية بالمحافظات لتمويل التعليم .

٥ – استحداث فئة (الفنيين) فى مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والادارة والخدمات – بدلا من فئة (العمال المهرة) .

٦ – توحيد مصدر إعداد المعلم بحيث يكون على مستوى التعليم الجامعى والعالى ، ومن خلال تقرير هذا المبدأ تتولى كليات التربية إعداد معلمى مختلف نوعيات التعليم بما فى ذلك التعليم الفنى . وفى إطار هذا المبدأ تضع الوزارة خطتها بالتعاون مع كليات التربية لتدريب المعلمين الحاليين للصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسى الى مايعادل المؤهل الجامعى والتربوى .

٧ – مد الالزام الى تسع سنوات ، واعتبار هذه المرحلة مرحلة تعليم أساسى .

واذا كان القانون موقعا من الرئيس حسنى مبارك بتاريخ ٩ أغسطس سنة ١٩٨١ ، لكننا أدرجناه ، فى هذا الفصل لأنه خطوة مكملة للخطوات السابقة التى بدأت عام ١٩٧٤ ، وعلى يد نفس الوزير ، هذا فضلا عن أن مشروع القانون قد رفع للاعتماد فى شهر مايو ١٩٨١ .

وفى غمرة (الحلم) بالتطوير .. تهب العاصفة الشهيرة فى السادس من أكتوبر ١٩٨١ ، صحيح أن الانتقال الى الفترة التالية لم يكن هو الآخر عاصفا بل هادئا ومكملا لما سبقه ، لكنها دائما (السياسة) بكل تقلباتها تقف للتعليم بالمرصاد لتوقظه من أحلامه اللذيذة فتمر السنون وراء بعضها ليظل واقع التعليم بعيدا عن منطقة الرؤى والأحلام يكاد أن يسقط فى مستنقع عميق القرار !!

الهوامش

١ – حازم الببلاوى : فى الحرية والمساواة ، القاهرة ، دار الشرق، ١٩٨٥، ص ٢٠

٢ – أنور عبد الملك : ريح الشرق ، القاهرة ، دار المستقبل العربى، ١٩٨٣ ، ص ٦٥

٣ – المرجع السابق ، ص ٦٦

٤ – عادل حسين : الاقتصاد المصرى من الاستقلال الى التبعية، بيروت ، دار الوحدة ، ١٩٨١ج ٢ ، ص ٢٤

٥ – ابراهيم العيسوى : فى اصلاح ماأفسده الانفتاح ، القاهرة، كتاب الأهالى (٣) ، سبتمبر ١٩٨٤ ، ص ٢٣

٦ – المرجع السابق ، ص ٢٤

٧ – سعد الدين ابراهيم : النظام الاجتماعى العربى الجديد ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٢، ص ١٠٥

٨ – على الدين هلال وآخرون : تجربة الديموقراطية فى مصر ١٩٢٠ – ١٩٨١ ، القاهرة ، المركز العربى للنشر ، ١٩٨٢ ، ص ٣٧

٩ – المرجع السابق ، ص ٣٨

١٠ – محمد نعمان جلال : التيارات الفكرية فى مصر المعاصرة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، سلسلة تاريخ المصريين (٤) ، ١٩٨١ ، ص ١٤ .

١١ – اسماعيل صبرى عبد الله وآخرون : مصر من الثورة الى الردة ، بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٨١ ، ص ٣١٧

١٢ – المرجع السابق ، ص ٣١٨

١٣ – حازم هاشم : المؤامرة الاسرائيلية على العقل المصرى ، القاهرة ، دار المستقبل العربى ، ١٩٨٦ ، ص ٣٢

١٤ – المرجع السابق ، ص ٣٦

١٥ – مصطفى كمال حلمى : حركة التعليم فى مصر بين الماضى والحاضر والمستقبل القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٧٤ ، ص ٩

١٦ – المرجع السابق ، ص ٦٨

١٧ – المرجع السابق ، ص ٧١

١٨ - المرجع السابق ، ص ٧٣

١٩ - وزارة التربية والتعليم : ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر ، القاهرة ، مكتب الوزير ، سبتمبر ١٩٧٩ ، ص ٣

٢٠ - المرجع السابق ، ص ٥

٢١ - المرجع السابق ، ص ٢٦

٢٢ - المرجع السابق ٤٥

٢٣ - المرجع السابق ، ص ٦٥

٢٤ - المرجع السابق ، ص ٦٧

٢٥ - المرجع السابق ، ص ٦٨

٢٦ - المرجع السابق ، نفس الصفحة

٢٧ - وزارة التربية والتعليم : تطوير وتحديث التعليم فى مصر ، سياسته وخطط وبرامج تحقيقه ، القاهرة ، بدون تاريخ ، ص ٥

٢٨ - المرجع السابق ، ص ٦

٢٩ - المرجع السابق ، ص ٩

٣٠ - قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ .

الفصل السابع

التطوير بالبلدوزر

مازلنا نعيش العهد الجديد الذى بدأ فى أكتوبر ١٩٨١ ، وبالتالى يصبح من العسير الحكم عليه ، لكن ما قد يشفع لنا ويسهل علينا عملية التقويم والحكم ، أن الأمر بالنسبة للتعليم ، قد انتهت مرحلة منه لتبدأ أخرى ، بل انتهت عدة مراحل منذ أكتوبر ٨١ حتى الآن .

ففى بداية الفترة ، ظل التعليم بقيادة الدكتور مصطفى كمال حلمى يواصل ما بدأ ، منذ أواسط السبعينيات ، وبالتالى ، فحتى عام ١٩٨٤، كانت الفترة السابقة تعليميا ، مازالت مستمرة ، ثم تولى التعليم الدكتور عبد السلام عبد الغفار فترة قصيرة تقرب من عام ، ليتولى الأمر منصور حسين لمدة تقرب أيضا من عام ثم يجيىء فى نوفمبر ١٩٨٦ الدكتور أحمد فتحى سرور حتى نهاية ١٩٩٠ ثم تبدأ مرحلة انتقالية أشهرا قليلة ليجىء بعدها الدكتور حسين كامل بهاء الدين حاليا (اكتوبر ١٩٩٥) .

محاولة الخروج من المأزق :

كان تصاعد الأحداث فى مصر حتى سبتمبر ١٩٨١ ، وانتهاء بالحادث المأساوى ٦ أكتوبر ٨١ حيث قتل فيه لأول مرة فى التاريخ المصرى رئيس الدولة ، يؤذن بأن البلاد قد دخلت مأزقا خطيرا ، سرعان ما بدأ يشيع الأمل بأن الفترة التالية قد تشهد سعيا للخروج منه ، وكان هذا واضحا من تلك الصور والآليات «الديمقراطية» التى

بدأت تظهر بوضوح .

وواقع الأمر أن النظام السياسى فى مصر فى ظل رئاسة الرئيس حسنى مبارك شدد على الديمقراطية أكثر من أى شىء آخر كمصدر لشرعية النظام لايمكن المساس به ، وشهدت مصر درجة من حرية التعبير خاصة من خلال الصحافة الحزبية لم يسبق لها مثيل منذ عام ١٩٥٢ ، على الأقل .

ومع ذلك ، فإن مدى فعالية الممارسات الديمقراطية وتجاوزها نطاق «حرية التعبير» في البرلمان والصحافة الحزبية ، لم تثمر بعد ، فتلك الممارسات لم تتحول إلى آليات للتصحيح فى النظام السياسى يتخلص بمقتضاها ـ أولا بأول ـ من أوجه النقص أو القصور التى تنبه إليها المعارضة ، خاصة مع وجود أغلبية برلمانية كاسحة للحزب الحاكم ، ولذلك لم تصل الممارسات البرلمانية إلى المدى الذى تعرفه التجارب الديمقراطية الأكثر رسوخا ، من ممارسات مثل سحب الثقة أو الإقالة أو الاستقالة لأحد الوزراء أو الوزارة كلها ، بالرغم من توافر ظروف وقضايا كان يمكن أن تستلزم ذلك (١) .

ولقد استمر التوجه العام للنظام الاقتصادى فى اتجاه الانفتاح فى الثمانينيات، ولكن عهد الرئيس مبارك ورث أيضا عديدا من الأوجه السلبية التي شابت هذا الاتجاه ، وفى مقدمتها المعدلات القياسية للتضخم التى شهدها الاقتصاد المصرى ، وإلقاء أعباء ثقيلة على

الطبقات الدنيا والمتوسطة ، وتزايد وانتعاش كثير من الأنشطة غير المنتجة التى وصفت بالطفيلية «وأبرزها تجارة العملة والوساطة» وتضخم أنشطة الخدمات على حساب أنشطة الانتاج الزراعى أو الصناعى ، وتزايد الاستهلاك بمعدلات قياسية ، وفتح باب الاستيراد بلا حدود مما أسهم كله فى تراكم الديون الخارجية الثقيلة ، وقد اختلط كل ذلك بتفشى ظواهر للفساد واستغلال النفوذ من بعض عناصر القطاع الخاص ، وبعض كبار العاملين فى الجهاز الإدارى للدولة والقطاع العام ، وبالتحديد من خلال العلاقات غير المشروعة بين الطرفين (٢) .

وتحت شعار «محاربة الفساد» والدعوة الى «النقاء» والطهارة الثورية ، قام النظام بحملته لترشيد الانفتاح وتحويله من الانفتاح الاستهلاكى إلى الانفتاح الانتاجى ، وأتت الدعوة لترشيد الانفتاح من القيادة العليا للدولة معبرة ـ بالدرجة الأولى ـ عن وجهة نظر قطاعات بالحكومة والقطاع العام ، كما أيدتها بعض عناصر الرأسمالية الوطنية المنتجة المصرية . ولكن هذا لاينفى استمرارية التوجه الانفتاحى العام مع تصاعد الدعوة الى إطلاق المبادرات الذاتية ، وإلى تحقيق المشاركة الشعبية فى الانتاج والتنمية ، و النفى القاطع لأى نوايا للتأميم أو المصادرة أو أى شكل من أشكال القيود على رأس المال الخاص ، والاهتمام بإزالة المعوقات الإدارية والبيروقراطية أمام الاستثمار الخاص (٣) .

ولم يساعد قطاع الانفتاح في تذليل الصعوبات التي تواجهها مصر في تدبير النقد الأجنبي بل إنه زاد الأمور صعوبة ، فالاستثمارات الأجنبية المباشرة التي تدفقت على مصر طوال الفترة من ١٩٧٥ حتى ١٩٨٣ لم تزد عن ٤٤٧٠ مليون دولار ، بمتوسط سنوى ٥٦٠ مليون دولار . وطبقا لتقرير مجلس الشورى عن سياسات الاستثمار فقد كانت مصر تستثمر سنويا نحو ٢٩٥٠ مليون جنيه أى ٤٢١٤ مليون دولار «بسعر ٧٠ قرشا للدولار» . وهكذا لم يسهم الاستثمار الأجنبي بأكثر من ١٣٪ من إجمالي الاستثمار السنوى خلال الفترة المذكورة (٤) .

ومنذ أواسط الثمانينيات بدأت تظهر ظاهرة اقتصادية خطيرة هزت اقتصاديات عشرات الألوف من البيوت المصرية وهى تلك التى سميت باسم «شركات توظيف الأموال» ، ولم تكن لشركات توظيف الأموال أن تقوم لها قائمة لو لم يكن هناك تلك القوافل من المهاجرين إلى بلدان النفط ، وتراكم حجم هائل من الأموال المطلوب إرسالها الى بلدان المنشأ ، ففى ظل اضطراب أحوال وقواعد سوق الصرف الأجنبى فى مصر ، نشط تجار العملة بذكاء شديد ليلعبوا دور «الوسيط» بين العاملين فى الخارج وبين ذويهم ووكلاء استثمارهم فى الداخل ، وبالتالى تمت السيطرة على الجانب الأعظم من مدخرات المصريين فى الخارج التى قلما صبت فى قنوات الجهاز المصرفى الرسمى ، وتم شراؤها بواسطة تجارة العملة نتيجة «سعر الصرف» المتميز الذى كان

يتم التعاقد على أساسه(٥) .

وهكذا تطورت أنشطة «تجارة العملة» تدريجيا لكى تصبح أنشطة «توظيف أموال» وغدت شركات توظيف الأموال آلية جديدة تلعب دور الوسيط «غير الرسمى» بين أسواق المال والصرف الأجنبى فى الخليج ومصر من ناحية ، والسوق العالمية المالية من ناحية أخرى ، وأصبحت عمليات الوساطة وتوظيف الأموال تقوم على مخاطبة العملاء والمدخرين المصريين فى الداخل والخارج من فوق رءوس الأجهزة والسلطات النقدية والمالية المختصة (٦) .

ولم تكن المشكلة تكمن فى هذا وحده ، وإنما تمثلت فى انفراط عقد الجمهرة الكبرى من شركات توظيف الأموال وضياع عشرات الملايين من الجنيهات التى كانت تعيش عليها الألوف من صغار المودعين ، بينما استطاع كبارهم أن يفلتوا بأنصبتهم قبل أن تغرق السفينة .

وشهدت سوق العمل المصرية ، منذ منتصف السبعينيات ، وحتى نهاية الثمانينيات تغييرات كمية وكيفية ملحوظة ، فقد تزايدت معدلات البطالة بوجه عام ، كما ظهرت البطالة السافرة كظاهرة جديدة تميزت بها سوق العمل المصرية بعد أن كانت البطالة المقنعة هى السمة السائدة فيه ، وتتمثل ظاهرة البطالة فى مصر حاليا إحدى المشكلات الأساسية (٧) .

وتكتسب مشكلة البطالة فى مصر وضعا خاصا يزيد من

خطورتها، وذلك لما يتميز به الاقتصاد المصرى من محدودية الأراضى الزراعية ومحدودية رءوس الأموال وتوافر الموارد البشرية .. ففى إطار هذه الخصائص تمثل البطالة إهدارا للمورد الأكثر توافرا والذى كان من الضرورى استغلاله استغلالا كاملا فى عملية التنمية الاقتصادية ، أى أن المواد البشرية لا تستغل الاستغلال الأمثل.. وإذا أردنا أن نلقى نظرة على العلاقة فإننا نجد : (٨) .

١ ـ أن الجانب الأكبر من القوى البشرية كان خارج قوى العمل، ففى عام ١٩٦٠ ، كانت القوى البشرية حوالى ١٧,٣ مليون فرد منهم ٩,٦ مليون فرد خارج قوى العمل . أما فى عام ٧٦ حيث كانت القوى البشرية ٢٣,٧ مليون كان هناك ١٣,٥ مليون فرد خارج قوى العمل ، أما فى تعداد ١٩٨٦ فقد بلغت القوى البشرية نحو ٣٠,٣ مليون منهم ١٦,٦ مليون فرد خارج قوى العمل أى بنسبة ٥٤,٩٪ من القوى البشرية .

٢ ـ كانت قوى العمل «المشتغلون ، المتعطلون» فى عام ١٩٨٦، ٢٨,٤٪ من اجمالى السكان ، منهم ٢٤,٢٪ مشتغلون و ٤,٢٪ متعطلون .

٣ ـ أما نسبة العاطلين السابق لهم العمل الجدد من المتعطلين ، فقد مثلت ١٤,٧٪ عام ٨٦ .

ومنذ بداية الاستقلال الوطنى السياسى وخاصة فى الثلاثنيات

تحددت العلاقة فى مصر بين الحاكم والمحكوم ، على أساس أبوى تقوم فيه الدولة بتوفير السلع والخدمات للأفراد بسعر معقول أو مجانا ، ويلتزم الأفراد بحسن السلوك وعدم إثارة الشغب والمشاكل ، وتعودنا أن نعيش فى مجتمع يرى الأفراد فيه أنفسهم «عيالا على الدولة» وهو وضع يشيع السلبية ويضعف المبادرات الفردية والابتكارية والانتاج إلى غير ذلك ، من قيم تتعارض مع فكرة الدولة الصناعية الحديثة (٩) .

ومن خلال هذا النمط للعلاقة الأبوية بين الحاكم والمحكوم والتطورات التى لحقت التطلعات سقط ضمن الضحايا واحد من أهم مقومات أى حياة اجتماعية سليمة وهى الصلة بين العمل والعائد ، فالدخول أصبحت ترتبط بأشياء عديدة : الحظ ، العمل فى إحدى الدول النفطية ، العلاقات مع أصحاب السلطة ، الاستفادة من ثغرات القانون، والنفاذ من ثغرات الانغلاق والانفتاح ، وقلما ارتبط العائد بالعمل ، وأصبح التزام الدولة بالتعيين ـ بمعنى دفع مرتبات ـ دون عمل ، يعنى تأكيدا على الانفصال بين العمل والعائد ، ومع ظاهرة الاستهلاك وانفصال الدخل عن العمل ، أصبحت القيمة الحقيقية ترتبط بالقدرة على الاستهلاك دون نظر إلى كيفية الحصول على الدخل الذى يمكن من ذلك الاستهلاك (١٠) .

إن مثل هذه الظروف وغيرها كثير ، سممت كثيرا من الأجواء الاجتماعية فى مصر حتى أصبح عسيرا بالنسبة للبعض ممن يريدون

السير على الصراط المستقيم أن يتيسر لهم ذلك بدون خسائر فادحة (١١).

وإذا كان عام ١٩٨٧ قد شهد عودة العلاقات بين مصر وبقية الدول العربية بعد مقاطعة أعلنت رسميا عام ١٩٧٩ ، الا أن الذى لاينبغى أن يغيب عن الأذهان أن سنوات القطيعة كانت قد بدأت قبل زيارة السادات للقدس فى عام ١٩٧٧ ، بدأت بالتحديد فى أعقاب أكتوبر واتفاقيات فض الاشتباك ، وتصاعدت عملية القطيعة الى أن وصلت قمتها مع عام ٧٩ ، وعند العودة ، كان العالم العربى قد تغير كثيرا ، كما تغيرت مصر نفسها طوال هذه الفترة (١٢) .

لم تكن مصر العائدة هى مصر الناصرية ولا مصر الساداتية ، ولكنها مصر المباركية التى مازالت ترتب بيتها من الداخل ، وما زالت تحاول صياغة مشروع وطنى ومشروع قومى جديدين تستفيد فيهما من دروس النجاح والفشل فى العقود الثلاثة الأخيرة ، ومصر فى هذه الفترة لم تعد مستعدة للمزايدة عليها بشعارات تتجاوز حدود الواقع والمكانات تحركه نحو مانحلم به ونتخيل (١٣).

وأخيرا فمن أهم الملامح المميزة لفترة الثمانينيات ، وحتى ١٩٩٠ ذلك المد الدينى الاسلامى الذى هو فى حد ذاته مفروض أن يضيف إلى المجتمع طاقة هائلة تدفع به الى الحركة الفعالة نحو إثبات الذاتية والانطلاق الى آفاق التقدم والتحرر ، لكن هذا المد قد شابته سلبيات

أساءت الى صورته ، وحدث الحركة الايجابية البناءة ، فضلا عما استدعته من صور مضادة (١٤) .

فى وسط هذه المتغيرات كلها ، السلبى والايجابى ، الأسود منها أو الأبيض كان مطلوبا من التعليم أن يتحرك .. أن يبنى الأفراد ويبنى للمجتمع ، تلك القوى البشرية القادرة على حسن توجيه تلك المتغيرات وفرزها بحيث لايطغى السيء منها على حركة المجتمع ويمسك بتلابيب الحسن منها ليدعم به هذه الحركة ويمدها بقدر من القوة .

ويهمنا هنا أن نقف أمام مشروعين شهدتهما الفترة من ٨٤ حتى أواخر الثمانينيات ، أولهما مشروع «السياسة التعليمية فى مصر» الذى تقدم به الدكتور عبد السلام عبد الغفار فى يوليو عام ١٩٨٥ ، والثانى «استراتيچية تطوير التعليم فى مصر» الذى تقدم به الدكتور أحمد فتحى سرور فى الشهر نفسه يوليو عام ١٩٨٧ .

فكر الاصلاح القائم حتي عام ١٩٨٤

عندما تسلم الدكتور عبد السلام عبد الغفار مسئولية وزارة التربية والتعليم عام ١٩٨٤ كانت قد تجمعت لدى الوزارة عدة مشروعات وأوراق خاصة بتطوير التعليم ، كانت أولها «ورقة عمل» تثير من التساؤلات أكثر ما تجيب بغية استثارة الأفكار ، وجاءت هذه الورقة بعد عملية تهيئة واستيعاب لما تجمع عام ١٩٧٤ من مشروعات وتقارير عالمية، ثم جاءت ردود الفعل على ورقة العمل ، مما كان له أثره وصداه

فى مشروع يجيب أكثر مما يتساءل فى عام ١٩٨٠ ،، عبرت عنه ورقة الوزارة باسم «تطوير وتحديث التعليم فى مصر سياسته وخططه وبرامج تحقيقه» فى يوليو ١٩٨٠ والتى كانت ركيزة قانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ .

وإذا كان تقرير عام ١٩٨٠ هو الخلاصة النهائية لحركة التطوير التى قادها الدكتور مصطفى كمال حلمى، واذا كان الفكر الذى عكسه ظل قائما حتى عام ١٩٨٤ ، لزم أن نقف وقفة سريعة أمام بعض خطوطه بدون حاجة الى التطويل حيث ان الكثير منه قد تردد فى التقارير والأوراق التى أشرنا اليها. أما هذه الملامح والخطوط العريضة، فيتعلق الجزء الأول منها بمجموعة من السمات والأهداف المميزة لتعليم الغد المراد لتطوير التعليم المصرى وهى :

١ ـ ترسيخ القيم الدينية والخلقية فى نفوس الأفراد ، وتأكيد حرية الإنسان واطلاق العنان لقدراته العقلية والابداعية والانتاجية .

٢ ـ إنماء الاعتزاز بالشخصية المصرية ، وفى ذات الوقت إنماء اتجاه وقيم الانتماء العربى والاسلامى والقيم والاتجاهات الإنسانية .

٣ ـ تأصيل الانتماء للمجتمع والحفاظ على مقوماته مع التأكيد على مفاهيم العدالة الاجتماعية والسلام الاجتماعى والوحدة الوطنية .

٤ ـ تحقيق التوازن بين حقوق الفرد وواجباته ، وذلك فى اطار مبادىء الاشتراكية الديمقراطية .

٥ ـ تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المراحل ، سواء على مستوى الأفراد «ذكورا وأناثا» أو البيئات «ريفا وحضرا» مع توفير أعلى قدر من المرونة داخل النظام التعليمي بحيث تغطى أساليبه أكبر قدر ممكن من الفروق بين الأفراد والبيئات .

٦ ـ عدم الاقتصار على إقرار حق كل فرد فى التعليم بصورته النظامية المتعارف عليها ، بل يتيح تعليم الغد فرصا تعليمية بديلة ومتنوعة .

٧ ـ إعداد الأفراد لتقبل التغيير من أجل التطوير والتقدم ، والاسهام الايجابى فى الإعداد له وفى إحداثه .

٨ ـ إحلال ثقافة الابداع والابتكار واكتساب المهارات الأساسية للتعليم ومواصلة هذا التعليم ، محل أسلوب الحفظ والذاكرة والتركيز على المعارف والمعلومات فقط .

٩ ـ الاسهام الفعلى فى توفير متطلبات خطط التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للمجتمع والارتباط بالعمل المنتج والبيئة ارتباطا ديناميا ، على أساس احترام العمل ، والاسهام فى حل مشكلات البنية .

١٠ ـ تحقيق ايجابية الأفراد ، متمثلة فى فكر علمى عقلانى ومبادأة وابتكار ، وتعاون مع الآخرين فى نسق يكون الفرد هو حجر الزاوية فيه، وذلك فى مواجهة مواقف الحياة وحل مشكلاتها .

١١ ـ إنماء النظرة المستقبلية فى معالجة الحاضر ومشكلاته ، على أساس راسخ من كل ماهو أصيل وعظيم فى تراثنا الحضارى ، بحيث ينمى التعليم روح الجمع بين الأصالة والمعاصرة والمستقبلية .

١٢ ـ تأكيد المسئولية القومية المشتركة فى التعليم ، بحيث يعتبر التعليم ـ من حيث سياسته وأهدافه ومحتواه وإدارته ـ مسئولية مشتركة بين جميع المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والشعبية ، وذلك وفق سياسات وخطط قومية يتفق عليها .

وفى إطار مقومات السياسة العامة للتعليم فى مصر ، وملامح تعليم الغد ، واستراتيجية تحقيق السياسة التعليمية الجديدة .. رسمت وزارة التربية والتعليم خطة تطوير التعليم متضمنة عدة برامج رئيسية للتطوير ، يحتوى كل منها على عدد من البرامج الفرعية .

ويذكر التقرير أنه تم تصميم هذه البرامج على أساس نظمى ، شمل تحليلا لنظام التعليم كله الى نظم فرعية ومجموعة أخرى من النظم المساعدة التى يتطلبها التطوير الشامل للتعليم .

ولما كانت عملية التطوير تشمل أساسا بنية التعليم ومحتواه ، ومراحله ، فقد خصصت لها المجموعة الأولى ، بحيث تخدم متطلبات تطوير بنية التعليم ومحتواه .

ومن هذا المنظور تتضمن خطة التطوير البرامج الرئيسية التالية (١٦) :

أولا : مجموعة برامج تطوير بنية التعليم ومحتواه :

١ ـ التوسع فى تربية الأطفال فى سن ما قبل التعليم الأساسى .

٢ ـ إنماء التعليم الأساسى .

٣ ـ تطوير التعليم الثانوى .

٤ ـ تطوير التعليم الفنى .

٥ ـ النهوض بالتعليم فى المناطق ذات الطبيعة الخاصة .

٦ ـ دعم التعليم النظامى .

ثانيا : مجموعة برامج تطوير الرعاية التربوية وأساليب التقويم ومعدلات التدفق الطلابى :

١ ـ الرعاية التربوية للطلاب .

٢ ـ رعاية المعوقين والمتفوقين.

٣ ـ أساليب ونظم التقويم والامتحانات .

٤ ـ الارتفاع بمستوى كفاءة النظام التعليمى من خلال تحسين معدلات التدفق الطلابى وتقويم التعليم الخاص والعمل على النهوض بمستواه .

ثالثا : برنامج اعداد وتدريب المعلم .

رابعا : برنامج المبانى والتجهيزات والوسائل التعليمية .

خامسا : مجموعة برامج تطوير الادارة التعليمية ونظم المعلومات والبحوث والتمويل :

١ ـ الادارة التعليمية .

٢ ـ نظم الاتصال والمعلومات .

٣ ـ اجهزة البحث والتجديد التربوى .

٤ ـ تمويل التعليم .

ووعد التقرير بأن يبدأ العمل بهذه البرامج جميعا ، وفورا ، وعلى خطوط متوازية وفى توافق وتكامل فى آن واحد ، على أن يجرى العمل فيها على شتى المستويات وفى مختلف مواقع العمل بالوزارة والمحافظات والمحليات .

تطوير مقترح للسياسة التعليمية :

الشىء المؤكد أن عام ١٩٨٤ لم يكن بأى حال من الأحوال يشكل «علامة» فى التاريخ المصرى المعاصر يشير الى ضرورة «إعادة النظر» فيما يكون قد تقرر من سياسات قبل ذلك بفترة وجيزة للغاية وبالتالى فإننا لابد أن نتساءل عن تلك الحاجات الملحة التى حتمت ظهور وورقة جديدة لتطوير مبتغى فى التعليم تتمايز عن تلك المشروعات المتعددة التى أشرنا اليها منذ عام ١٩٧٤ حتى عام ١٩٨١ .

طبعا هناك تفسير شائع وسريع يتبادر الى الذهن لأول وهلة ، وهو

أن تكون المشروعات السابقة غير مقنعة للقيادة التعليمية الجديدة ـ وهو الأمر نفسه الذى لابد من ذكره فيما حدث أيضا عام ١٩٨٧ ـ ومن الصعب على من يقود سياسة يطالب بتنفيذها اذا لم يكن مقتنعا بها ، وخاصة اذا كان يملك تصورا آخر يراه أفضل .

وهناك تفسير آخر لابد من البحث عنه حيث أن التفسير السابق «مجروح»، اذا صح هذا التعبير الفقهى ، ما دامت السياسة العامة عادة مفروض أن تكون «قومية» لا «شخصية» ، واتصاف السياسة العامة لقطاع من القطاعات بالقومية مفروض كذلك أن يلزم القائم بالعمل على الأقل خطوطه العريضة .. أما هذا التفسير المحتمل الآخر فهو أن المشروع الجديد لايختلف عن سابقه فى الهيكل الأساسى العام، وإنما هو يحاول أن ينزل بصيغته «اليوتوبية» الى مزيد من «التحديد» و«الاجرائية» .

وكاتب الوثيقة الجديدة للتطوير هو ثالث أستاذ متخصص فى العلوم التربوية والنفسية يتولى وزارة التربية والتعليم فى تاريخ مصر كله !! الأول كان اسماعيل القبانى ، والثانى هوالدكتور عبد العزيز السيد ، ومن هنا يتوقع القارىء مقدما أنه سوف يقبل على قراءة ، مايشبه أن يكون «دروسا» فى العلوم التربوية ، ويدعم من هذا التوقع تلك المقدمة ، التى قدمت بها الوثيقة، فهى حديث علمى عن التربية طبيعة ومعنى وأهمية ووظيفة ، لكن من حسن الحظ أن هذا الحديث لم يطل مما جعل

منه بالفعل مقدمة ضرورية تبين مدى الوعى «بالأرضية» التى سيقوم عليها العمل فى الفترة التالية .

ومن هنا نجد من الأفكار الأساسية التى تتصدر الوثيقة أن «التربية حاجة أساسية من الحاجات الإنسانية وبدون إشباعها ، يصعب على الفرد أن يحقق إنسانيته» ، ومنها ان «التربية لاتنحصر فى مجرد تزويد الفرد بمجموعة من المهارات والمعارف والمعلومات وإلا أصبح أثرها محدودا وتوقفت الحضارة الإنسانية عن النمو ، وإنما يمتد مفهوم التربية ليشمل جميع جوانب الفرد العقلية المعرفية منها ، والوجدانية ، والاجتماعية ، والدافعية بالإضافة إلى ماالديه من مهارات يدوية وحركية مختلفة فى كل متكامل» (١٧) .

لكن المرء يدهش عندما يقرأ تلك المقولة الشائعة بين الجمهرة الكبرى من التربويين والتى عبرت عنها الوثيقة بقولها : إن التربية مسئولة عن نشر وترسيخ مفاهيم الديمقراطية ومايرتبط بها من قيم وسلوكيات سواء بالنسبة للفرد أو الجماعة (١٨). والمقام لايتسع مع الأسف لمناقشة تلك المقولة ، ويكفى أن نقول إنه استنادا الى ما تردده الوثيقة نفسها ، وما يردده معظم التربويين من أن التربية منظومة فرعية من نظام أكبر هو المجتمع يصبح التوجه العام لإدارة هذه المنظومة الفرعية محكوما بالتوجه العام للنظام الأكبر ومدى صحة وسلامة إدارته إن خيرا فخيرا وإن شرا فشرا !!

وإذ تحدد الوثيقة ثلاثة من الأهداف التى وصفتها «بالاستراتيجية» وهى «أهداف إنسانية» و«أهداف اجتماعية» و«أهداف اقتصادية» ، نجد أنه ربما كان من الأصوب أن يكون هذا تصنيفا للأهداف أكثر منه تحديدا لها وتعيينا .

وعندما تنتقل الوثيقة إلى «أهداف السياسة التعليمية»، نجد بالفعل نوعا من التفكير الاجرائى الذى نفتقده فى الكثير من الوثائق والتقارير الرسمية حيث يغلب عليها الطابع المسمى «بالانشائى» أى الذى ينحو نحو التأثير الأدبى والوجدانى بالرنين العالى للألفاظ والأهداف المبهمة ، والمستويات البعيدة ، فهنا يتوافر جانب كبير من الواقعية، بل أنه مترجم إلى أرقام واحصاءات وان كنا نعلم علم اليقين أن المسألة فى التعليم ليست مجرد احصاءات وأرقام وإنما هو «نوع» و«مستوى» .

وحتى لاتغرق الزهداف الإجرائية المحددة فى غمرة التفاصيل والمحدودية ، حرصت الوثيقة على إرساء اسمى «المنطلقات الفكرية» التى تشكل ظهيرا لهذه الأهداف ، وهى تشكل فى جملتها العديد من الأفكار الجيدة المتداولة فى الفكر التربوى على المستويين العالمى والمحلى ، مثل القول بـ «ان التعليم عملية مستمرة باستمرار تطور المجتمعات» .. وهكذا .

أما البرامج التنفيذية لتحقيق أهداف السياسة التعليمية فى المشروع المقدم من الدكتور عبد السلام عبد الغفار فتتلخص فيما يلى :

أولا : بالنسبة للارتفاع التدريجى بقدرة النظام على الاستيعاب ، وذلك نظرا لالتزام الدولة فى قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بتوفير التعليم لجميع الأطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم على مدى تسع سنوات دراسية .. وتستند الوثيقة على الواقع الاحصائى للقضية .

هذا وقد وعدت الوثيقة بأن تعمل الوزارة على الارتفاع التدريجى بنسب الاستيعاب فى مختلف مراحل التعليم من خلال برنامجين :

الأول : برنامج المبانى المدرسية : لإقامة أكبر عدد من المبانى فى فترة زمنية ممكنة حيث أن الصالح من المبانى القائمة لم تتعد نسبته ٦٢٪ ووجدت ٤.١٤٤ مدرسة ليس لها مبنى خاص مما يعنى تعدد فترات تشغيل المدارس بأكثر من مدرسة ، فضلا عن ارتفاع كثافة الفصول التى وصلت الى ٧٠ تلميذا فى بعض المدارس (١٩) .

ويعتمد هذا البرنامج على المصادر التالية فى التمويل :

١ ـ الاستفادة من تمويل الجهود الذاتية .

٢ ـ الاستفادة من تمويل هيئة التنمية الدولية الأمريكية .

٣ ـ تمويل الدولة .

وقد قدرت جملة تكلفة المشروع على مدى عشرة أعوام بـ ٢٠٠٨.٤ مليون جنيه .

الثانى : توفير هيئات التدريس : حيث بلغ العجز فى العام الدراسى ١٩٨٥/٨٤ ، ٢٤,٤٧٩ مدرسا فى الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى ، وبلغ العجز فى عدد المعلمين فى بعض التخصصات بالمراحل التعليمية الأخرى ٢٩,٤٤٥ مدرسا ومدرسة (٢٠) .

ثانيا : الوصول الى نوع من التوازن بين نوعيات التعليم فى المرحلة الثانية «المرحلة الثانوية» .

وهذا يعنى رفع نسب المقبولين فى التعليم الفنى بأنواعه وخفضها فى التعليم الثانوى العام ، وترك أعداد من المنتهين فى المرحلة الالزامية للالتحاق بمراكز التدريب والمدارس النوعية المختلفة ، ولهذا رأت الوزارة الاستمرار فى خطتها حتى تصل عام ٢٠٠٠ بنسبة المقبولين فى التعليم الثانوى الفنى الى ٦٥٪ على الأقل ، وهذا يعنى أن نسبة المقبولين فى الثانوى العام ستصل الى ٣٠٪ على الأكثر (٢١) .

كذلك يؤكد البرنامج على ايجاب التوازن بين تخصصات التعليم الفنى ، مما يتطلب الارتفاع التدريجى بنسبة المقبولين بالتعليم الصناعى لترتفع من ١٩٪ سنة ٨٥/٨٤ الى ٢٩,٥٪ سنة ٢٠٠٠ ويرتفع التعليم الزراعى بمعدل أقل من ٧,٤٪ الى ٨,٧٪ أما التعليم التجارى الذى كان يعانى من تضخم واضح ، فتهبط النسبة من ٣٣,٧٪ الى ٢٧,٣٪ .

ثالثا : بالنسبة للارتفاع بمستوى الخدمة التربوية المقدمة للتلاميذ

فى المدرسة ويتم ذلك من خلال البرامج التالية :

الثالث : إعداد المناخ التربوى : ويقصد بالمناخ هنا جميع المكونات التى تقوم بدور المعاونة وتهيئة ظروف تقديم الخدمة التعليمية ومتابعتها .

ويتناول هذا البرنامج عددا من الجوانب :

١ ـ التفاعل بين القائمين على التخطيط والمسئولين عن التنفيذ .. بتنظيم لقاءات وعقد الندوات لتحقيق نوع من التواصل الفكرى .

٢ ـ توفير جو من الهدوء والاستقرار فى المدارس والإدارات التعليمية .

٣ ـ تغيير الهيكل التنظيمى لديوان الوزارة والمديريات التعليمية .

الرابع : تطوير المناهج : حيث تم تشكيل ٢٥ لجنة دائمة لمناهج التعليم العام تضم ٢٥٠ عضوا مهمتها اعادة النظر فى مناهج المواد الدراسية ، على أساس أن يبدأ تطبيق المناهج الجديدة والكتب الخاصة بها فى العام ١٩٨٧/٨٦ . وهو العام الذى جاء فيه وزير جديد للتعليم ليعلن عن حركة تغيير لتطوير المناهج وتأليف كتب جديدة ولتبدد ملايين الجنيهات نتيجة عدم الاستقرار فى بلد بها ما يساوى ـ على وجه التقريب ـ ٤٠٪ من المبانى المدرسية غير صالح للتعليم !!

الخامس : الارتفاع بمستوى الكفاية الوظيفية للمعلم :

وقد وعدت الوزارة فى هذا الشأن بخطوات (٢٢) مثل :

١ ـ توحيد مصادر اعداد المعلم بأن يعد جميع المعلمين على مستوى جامعى تربوى .

٢ ـ تأهيل المعلمين بالتعليم الابتدائي للمستوى الجامعى باستخدام صيغة التعليم المفتوح وأسلوب التعليم من بعد .

٣ ـ تطوير نظم التدريب والتوجيه والإشراف الفنى والإدارة المدرسية .

٤ ـ قضايا المعلمين المتعلقة بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية .

٥ ـ وضع قواعد جديدة لنظام الاعارات والاجازات الخاصة .

السادس : الأنشطة التربوية : بحيث لاتقتصر الخدمة التعليمية على مايقدم داخل جدران الفصول الدراسية بل تمتد خارجها ، ومن هنا يجىء استحداث إدارتين .. واحدة للتربية الكشفية والأخرى للمكتبات ، فالأنشطة مجالات أساسية لحدوث تفاعل مباشر بين مجموعات التلاميذ وأساتذتهم فى مناخ يشيع فيه قدر مناسب من الحرية والتلقائية .

السابع : تطوير التعليم الفنى ، فضلا عن تطوير مناهج هذا التعليم من خلال ثمان وعشرين لجنة ، فقد شكلت لجنة لبحث تطويره.

ثانيا : إن هناك خطوات يمكن أن يبدأ بها تطوير التعليم الفنى مثل التوسع فى نظام ٥ سنوات ، ومشاركة مواقع الانتاج والخدمات .

ثالثا : لابد من دراسة أسلوب إعداد معلم هذا التعليم والخدمة والترقي والأجور والتدريب بحيث يقبل على هذا العمل الأفراد القادرون على العطاء الفعال فيه (٢٣) .

الثامن : المدارس النموذجية، بالعودة إلى إنشائها لتتخذ مجالا لتطبيق التجارب التعليمية الجديدة تمهيدا لتعميمها عندما يثبت نجاحها .

التاسع : مشروع المسار الخاص فى الحلقة الثانية من المرحلة الأولى : ويوجه لتلاميذ الصفوف السادس والسابع والثامن من التعليم الأساسى الذين يرسبون عدة مرات ، حيث يقدم لهم من البرامج المهنية والبرامج الثقافية ما يتناسب مع قدراتهم وامكاناتهم .

العاشر : دعم التعليم الخاص : وقد شكلت لجان للمعاهد القومية ومدارس اللغات والمدارس الخاصة «ثلاث لجان» ولم تكن نتائج دراساتها قد تمت دراستها حتى صدرور الوثيقة .

الحادى عشر : نظام اليوم الكامل : فنظرا للعديد من السلبيات التى أصابت التعليم نتيجة تعدد الفترات وقصر اليوم المدرسى ، تبدى الوثيقة إصرارا ملحوظا على تطبيق نظام اليوم الكامل فى عدد من المدارس، رغم وعى الوزارة بالظروف الصعبة التى تعيشها المدارس ، من حيث الامكانات ، وقد تم اختيار ٢٩ مدرسة فى محافظتى القاهرة والجيزة ، وتراوح عدد المدراس التى اشتركت فى هذا النظام فى

المحافظات المختلفة مابين خمس مدارس ، شاركت بها بعض المحافظات و ٣٧٠ شاركت بها محافظة أسيوط (٢٤) .

الثانى عشر : تطوير المركز القومى للبحوث التربوية ، حيث يقوم بتوفير الأسس العلمية التى ينبغى أن تقوم عليها مشروعات وبرامج التطوير ومتابعتها علميا ، ومن الغريب أن تشير الوثيقة إلى دعوة مجلس ادارة المركز للانعقاد لأول مرة منذ تسع سنوات !!

رابعا : بالنسبة لدعم الأجهزة المسئولة بالمحافظات عن تنفيذ العملية التربوية تدعيما لنظام اللامركزية فى الدولة :

وذلك حتى تنصرف الأجهزة المركزية بديوان الوزارة الى عمليات رسم السياسة والتخطيط والمتابعة والتقويم ، وأن تنتقل مسئولية التنفيذ كاملة الى الأجهزة المحلية مع إشراكها فى رسم السياسات وتوفير المرونة اللازمة لها .

خامسا : بالنسبة لتدعيم الجهود الذاتية فى المحافظات المختلفة بما يكفل لجميع المواطنين حق الاسهام مع الدولة فى تربية أبنائهم :

وفى هذا الجزء تعرض الوثيقة جملة الاعتمادات المالية لوزارة التربية والتعليم والتى زادت من ٦٠٣ و٣٣٨و٨١٣ جنيه عام ٨٤/٨٣ إلى ٧٠٩و٥٤٢و٩٦٤ عام ٨٥/٨٤ ، كان بند الأجور وحده يبلغ ٢٠٠و٩٠٠و٦٥٢ ، وصل الى ٦٠٠و٨٤٥و٧٨٨ (٢٥) مما يصور مقدار العبء الذى تنوء به وزارة التربية فى وسط صعوبات مالية رهيبة تواجه

التمويل الرسمى العام ، مما جعل الوثيقة تكاد تستغيث بالجهود الأخرى غير الرسمية للمساهمة فى تحمل هذه الأعباء المالية .

ورغم أن هذه السياسة لتطوير التعليم قد عرضت ونوقشت على مجلس الوزراء وتم إقرارها إلا أن المصيبة التقليدية فى مصر ، قد وقعت على رأس هذه السياسة أيضا ، إذ سرعان ما طويت صفحتها وكأنها رجس من عمل الشيطان بمجرد أن غادر الدكتور عبد السلام عبد الغفار مقعد الوزارة بعد فترة قاربت العام ، فى وزارة تحتاج الى فترة طويلة عند الشروع فى حركة تطوير البرامج والسياسات المسئولة عنها ، لأننا هنا نكون بازاء عمليات تتعلق ببناء البشر وبناء العقول ، تلك العمليات التى تستغرق بطبيعتها سنوات طويلة !!

استراتيجية تطوير التعليم في مصر :

قصة الاستراتيجية :

في كل ما كتبنا عنه من مشروعات لتطوير التعليم فى مصر كنا «رواة» نحكي ما قد حصلناه ، من الوثائق والتقاير ، لكننا هذه المرة نختلف فى الموقع الى حد كبير ، فنحن هنا لسنا مجرد «رواة» وإنما أتاحت الظروف لكاتب هذه السطور أن يكون «مشاركا» فى هذا التقرير الذى صدر بعنوان «استراتيجية تطوير التعليم فى مصر» الدكتور أحمد فتحى سرور وبتاريخ ١٩٨٧ .

لم تكن قد مضت ست شهور -على تولى الدكتور سرور وزارة التعليم حيث طلب منى فى أواخر ابريل ١٩٨٧ أن أضع تصورا لما ينبغى أن يكون عليه التعليم وتطويره ، وكانت المساحة الزمنية المتاحة لى ضيقة للغاية لم تتعد عدة أسابيع تعد على أصابع اليد ، فقد كان قد بدأ يعلن انه سيعقد مؤتمرا «قوميا» للتعليم تحت رعاية السيد رئيس الجمهورية فى يوليو من نفس العام ويريد أن يطرح الصورة المقترحة فى هذا المؤتمر . ولم يكن التحدى أمامى يتمثل فى القصر الواضح فى المدة الزمنية ، وإنما فى ثقل المهمة نفسها التى هى مهمة «الجماعة» لا «الفرد» .

بالنسبة للعقبة الأولى الخاصة بالزمن ، لم يكن هناك حل لها غير كلمات طيبة بصفات خلعها الوزير على كاتب هذه السطور كان لها دورها فى الظن بأن مثل هذه المهمة يمكن بوصل الليل بالنهار ، أن تتم فى هذه الفترة القياسية .. أما بالنسبة لثقل المهمة وضخامتها ، ففضلا عما ماسبق ، فقد حصر الطلب فى فترة ما قبل التعليم الجامعى ، على أساس أنه سيكلف زميلا آخر بالجزء الخاص بالتعليم العالى ، هذا الآخر الذى لم أعرفه حتى الآن ، فضلا عن تأكيده بأنه فور تولى الوزارة قد شكل عددا من اللجان ، كل لجنة اختصت بقضية بعينها وكتبت فى النهاية تقريرا بنتيجة دراستها ، وأن هناك مؤتمرات فرعية تمت بمديريات التعليم المختلفة فى أنحاء البلاد جمعت آراءها فإذا ما

وضعت كل هذا أمامى ، يصبح الجهد ممكنا ،. مع استناده الى جهد آخرين .

كان الأمر بطبيعة الحال غريبا الى حد كبير ، ووجه الغرابة ، كما سبق أن أشرنا ، هو أن هناك سياسة للتعليم قد أرسيت أسسها من عام واحد حيث تولى سرور الوزارة فى نوفمبر عام ٨٦ ، فضلا عن هذه الجهود المتعددة التى قام بها الدكتور مصطفى كمال حملى، ثم أنه لم تكن قد مضت فترة كافية على تولى سرور ، فكيف ومتى استطاعت كل هذه اللجان أن تدرس وتجتمع وتناقش ، إلا اذا وضعنا فى اعتبارنا طابع «السرعة» هذا الذى سوف يبرز علامة من علامات هذه الفترة فى العمل . لقد قال أحد الصحفيين فى حوار مع د.سرور: بأنه يشبه «البلدوزر» فعجبه هذا التشبيه ، وأصبح يطلق على نفسه أنه «بلدوزر التعليم» مريدا بذلك أن يؤكد أنه لاتقف أمامه عقبة مهما ثقلت اذا تبين له أن وضعا قائما بحاجة إلى الإزالة ، لكننا لانستطيع أن ننسى فى الوقت نفسه أن «البلدوزر» مهمته الأساسية هى الهدم والازالة ، ويبدو أن هذا هو ماحدث مع الأسف الشديد ، جهود ضخمة لهدم بعض النظم والمؤسسات القائمة على أساس ما بها من قصور ، لكن ما حل محلها لم يحقق ماعقد عليه من أمل وما نال التعليم الا «جلبة» أصوات «زاعقة» و «متكررة» لاتقاس أبدا بحجم العمل البناء المصاحب .

جمعت أمامى تقارير اللجان ، والأوراق التى وضعت فى وزارة مصطفى حلمى ، وكذلك سياسة عبد الغفار ، فضلا عن كتابين لى كانا قد صدرا فى سلسلة كتاب الأهالى أولها عن «محنة التعليم فى مصر» والثانى عن «انهم يخربون التعليم» بالإضافة إلى دراسة مهمة كنت قد أنجزتها من قبل ولم تنشر بعنوان «خطوات على طريق اصلاح التعليم فى مصر» ، كان الدكتور عبد السلام قد طلبها منى عندما كان عميدا لكلية التربية بجامعة عين شمس وهو بصدد إعداد تقرير مهم يمثل وجهة نظر كلية التربية فى اصلاح التعليم ، صدر بعنوان «دعوة الى حوار» لكن الدراسة التى وضعتها لم يستفد منها فى إعداد هذا التقرير، وكانت فرصة العمل الجديد فرصة ذهبية لأضمنه بالفعل معظم ماورد فى دراستى هذه وهو الأمر الذى حدث بالفعل .

وكان من الطبيعى كذلك أن أستفيد من ذلك التقرير الضخم الذى وضعته المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم بعنوان «استراتيجية تطوير التربية العربية» الذى كان قد انتهى اعداده عام ١٩٧٦ ، وهو الذى أوحى لى «شهادة للتاريخ» بأن أسمى العمل الجديد باسم مشابه «استراتيجية تطوير التعليم فى مصر» وهو الأسم الذى ذاع واشتهر .

كان عملى لإعداد التقرير المطلوب غاية فى الصعوبة والمشقة ، لا من حيث ضغط الزمن وحده ، ولا من حيث ضخامة العبء كذلك ، ولكن لأمر آخر يتمثل فى التباين والاختلاف بين الفكر الرسمى فى التعليم

الذى يمثله وزير التعليم وبين مثلى ممن يقفون خارج السلطة تماما بمختلف أجهزتها باستثناء القيام بعملية «التدريس» بالجامعة، فضلا عن تباين معروف ومنشور بين توجهاتى وبين التوجهات السائدة فى البلاد، وهذا بالضبط هو ماسجلته إحقاقا للحق أمام الدكتور سرور وأنا أسلمه المسودة الخاصة بالتقرير .

فهناك من الأفكار ما لم أستطع أن أضمنها التقرير ، وهناك من الأفكار العامة ما اضطررت إلى التكثير منها حتى أقلل من مسافة التباين والاختلاف ، وأن كان د. سرور ـ وهذه أيضا شهادة ـ قد أكد أنه يطلق يدى بلا حدود فى الكتابة وعرض الفكر ، وأنه يعد بتبنى أجرأ الأفكار وأخطرها اذا اقتنع بها . سمعت هذا فأخذته فى سياقه السياسى العام ، فهناك «نظام عام » وسياسة كلية ، لايستطيع الدكتور سرور مهما أوتى من شجاعة أن يقف فى مواجهتها خاصة إذا كانت تمثل القيادة السياسية فى البلاد .

ويبدو أن النتيجة هى أن التقرير قد أصبح إلى حد كبيرا «محايدا» اذا جاز هذا التعبير ، يشبه تقارير اليونسكو والهيئات الدولية عندما تضطر غالبا إلى أنصاف الحلول حتى توفق بين المصالح والأهداف المتعارضة للدول .

ولم يكن الاعتماد على تقارير اللجان والمؤتمرات الفرعية كافيا حقيقة لأن نتغلب على المسحة الفردية فى صناعة التقرير ، فكل عمل

علمى يقوم به باحث من الضرورى أن يطلع على الجهود السابقة فى المجال نفسه ، ومن الطبيعى أن يعتمد عليها فى بعض المواضع ، فهل يعنى هذا أن بحثه الذى ينتهى اليه عمل جماعى ؟ كلا .. ذلك أن الفكرة التى يتم الوصول إليها نتيجة حوار وتفاعل مباشر ، تختلف كثيرا عن الفكرة التى يصل اليها باحث من خلال اطلاعه على أفكار آخرين ، ذلك أنه فى الحالة الثانية هذه ، ينتقى ويختار مايشاء من الأفكار ، ومعيار الانتقاء والاختيار فكره هو ومعتقداته وتوجهاته ، وهذا ماحدث بالفعل ، فكم من آراء قرأتها ، فى التقارير السابقة قد طرحتها جانبا لأننى لم أكن مقتنعا بها ، ومهما قيل بأن هذا ما كان ينبغى أن يحدث حيث من المفروض أننى لم أكن أكتب تقريرا «شخصيا» وإنما «قوميا» إلا أن الواقع يؤكد أنه يستحيل تنفيذ هذا ، فالإنسان لا يستطيع أن يتعرى عن رؤيته الذاتية مهما حاول أن يكون مفكرا بعقول الآخرين .

ولعل هذا هو الذى يجعل الإنسان لايقتنع بالتبرير الذى رد به الدكتور سرور على من انتقدوه ـ ومنهم كاتب هذه السطور ـ بأن التقرير لم يأخذ حقه من النقاش العام بين مختلف الهيئات والمؤسسات والاتجاهات مستندا بأنه أصلا إنما هو نتيجة اجتماعات ومؤتمرات سبقته ، فهو حصيلة نقاش عام ..

وبصدد الاعداد للمؤتمر الذى ستعرض عليه الاستراتيجية، شكلت تسع لجان، كان لكاتب هذه السطور شرف ترأس إحداها وهى الخاصة بديموقراطية التعليم.

وتعكس إجراءات المؤتمر المشاركة صعوبة المشاركة (القومية) الفعلية فى الحوار والنقاش، ذلك أن التقرير وزع على الناس فى المؤتمر نفسه، وهو فى حجم كتاب يقع فى ٣٣٠ صفحة، دون أن تتاح لأحد فرصة الاطلاع عليه ودراسته بتأن، الأمر الذى كان يحتاج معه إلى التوزيع قبل انعقاد المؤتمر بعدة أيام. ومن هنا فقد كان ملاحظا أن المتحدثين يتحدثون فى مختلف قضايا ومشكلات التعليم فى مصر دون أن يعرفوا ماذا جاء بشأنها فى الاستراتيجية، هذا من جانب.

ومن جانب آخر فان المؤتمر عقد لمدة ثلاثة أيام فقط، استهلك يومه الأول فى كلمات الافتتاح واجراءاته فى نصفه الصباحى، أما الجزء المسائى اليوم، فقد استهلك فى كلمات عامة من بعض ممثلى الأحزاب والهيئات. ولم تكن هناك جلسات فى صباح اليوم الثالث، وكانت جلسته المسائية لقراءة التوصيات وإلقاء الكلمات الختامية، أى أن المناقشات خصص لها اليوم الثانى وحده !!

فإذا جئنا حتى لهذا اليوم الواحد، فسوف نجد أن تقسيم المؤتمر لتسع لجان تجتمع معظمها فى وقت واحد فى الجلسة الصباحية والأخرى فى جلسة ما بعد الغداء، جعل الحضور عاجزين عن متابعة النقاش فى الموضوعات كلها، فمن يحضر مناقشات لجنة (إعداد المعلم)

مثلا ، لا يتمكن من متابعة مناقشات لجنة ديموقراطية التعليم، وهكذا الأمر فى بقية اللجان الأخرى مما انتهى معه الأمر إلى أن ينحصر النقاش بالنسبة لكل قضية فى عدد محدود لايزيد عن بضع عشرات.

ثم إن صفة (القومية) التى وصف بها المؤتمر لم تكن وصفا دقيقا، ذلك أن (القومية) لا تتحقق بمجرد (حضور) عدد من الشخصيات من هيئات مختلفة، وإنما تتحقق بمشاركة هذه الهيئات بالفعل فى صناعة الاستراتيجية وكتابتها، وهو الأمر الذى لم يحدث كما سبق أن بينا، بل إن لجنة التعليم بالحزب الوطنى الحاكم لم تشارك في صياغة الاستراتيجية وكتابتها، وكان أمرا يدعو للسخرية، أن يوزع علي حاضرى المؤتمر تقرير آخر يمثل وجهة نظر اللجنة، مع أن المفروض أن سياسة الوزير القائم بأمر التعليم تمثل سياسة الحزب. فإذا ما تذكرنا أن مسئول لجنة التعليم بالحزب كان هو الدكتور فتحى محمد على الذى كان علي خلاف حاد مع الدكتور سرور، وكان الأول هو وزير التعليم العالى فى الوزارة السابقة برئاسة على لطفى، أدركنا تفسير ما حدث !

ومن الأمور العجيبة حقا مما شهدته بنفسى فى اللجنة الى ترأستها فقد أثيرت قضية مجانية التعليم ومدارس اللغات لاتصالهما الوثيق بديموقراطية التعليم، وكان معظم الحضور من أصحاب المدارس الخاصة وعدد من قيادات التعليم، فساد اتجاه مضاد للمجانية ومشجع لمدارس اللغات، مع وجود اتجاه آخر مخالف بحيث استحال الإجماع على توصية بعينها، فكان أن اكتفيت بالقول بأنه ظهر اتجاه يقول بكذا

واتجاه آخر مخالف يقول بكذا، وذلك بدلا من كتابة توصيات محددة، حتى إذا بدأنا نسمع إلى التوصيات فى الجلسة الختامية إذا بى أسمع توصية تتحفظ على المجانية وأخرى تطالب بالتوسع فى مدارس اللغات مما يلقى بظلال من الشك حول الموضوع من حيث عدم الالتزام باتجاهات المناقشة، ولم تكن مسألة المجانية مثل ما هى اليوم قد أصبح هناك استعداد عام لمراجعتها، حتى أن المجلس القومى للتعليم فى ذلك العام كان قد كلف بعض أعضائه بمناقشة مسألة ترشيد المجانية، ثم رؤى تأجيل الموضوع إلى أجل غير مسمى، لأنه كان ما يزال يشكل حساسية خاصة وتخشى مناقشته على المستوى العام فى اتجاه الحد من المجانية.

وعندما يرى الإنسان الاستراتيجية فى كتاب مطبوع فى بداية مؤتمر لمناقشتها، ثم يستمر هذا الكتاب المطبوع، لابد للمرء أن يتساءل، فيم إذن كان المؤتمر؟ صحيح أنه ظهر كتاب آخر بعد ذلك بعامين عليه اسم الدكتور سرور باسم (تطوير التعليم فى مصر)، إلا أن ذلك لا يعنى أن تغييرا قد حدث نتيجة المؤتمر، وإنما لأن هناك تغييرات قد حدثت لم تكن الاستراتيجية قد جاءت بها مما كان محل انتقاد، فجاءت الطبعة الجديدة لتحتوى هذه التغيرات.

ولابد قبل الانتهاء من هذا الجزء من أن أشير إلى أن التقرير المطبوع عام ٨٧ لم يجىء نصا للمسودة التى كنت قد كتبتها خاصا بالتعليم ما قبل الجامعى، بل لقد أمسك الوزير بقلمه ليبدل وليغير وفقا

لرؤيته، وهذا بطبيعة الحال من حقه، فهو المسئول أمام المجتمع والقيادة السياسة عن السياسة العامة للتعليم وتطبيقها. ولا يعيبه بأى حال من الأحوال أن أعتمد على آخرين فى (الكتابة الأولى) فهكذا الأمر بالنسبة للقادة فى أغلب الأحوال لابد أن يعتمدوا على متخصصين يكتبون لهم التقارير والمذكرات والخطب التى يلقونها، فى ضوء أفكار رئيسية يحددونها للكاتب.

معالم الاستراتيجية:

عقد المؤتمر الخاص بالاستراتيجية تحت شعار (أمة لها مستقبل)، وكان ذلك بداية غير موفقة لأنها تثير تشككا فى (الفكر الحاكم) لحركة التطوير المبشر بها لما يحمله هذا الشعار من ثغرات لا تخفى على أحد، فهو يعكس (غرورا قوميا) ليس له محل فى عمل علمى هام، ويتضح لنا هذا إذا قارناه بذلك العنوان الذى وضعته اللجنة التى شكلت بالولايات المتحدة الامريكية لبحث حال التعليم الامريكى والكشف عن سلبياته لمده بمقومات الصحة والعافية، فقد كان العنوان (أمة فى خطر)، انطلاقا من روح الواقعية والمكاشفة التى هى الخطوة الأولى السليمة علي طريق الاصلاح والتطوير، وأمريكا هي التى نعلم من حيث القوة والتقدم والغنى والرفاهية، ولايشين المجتمع أبدا أن تذكر مشكلاته وسلبياته، إذ لا يخلو مجتمع فى الدنيا من مثل هذا، فما بالك بمجتمعنا – ومثله فى ذلك مثل كثير من مجتمعات العالم الثالث التى تئن تحت وطأة مظاهر متعددة من التخلف والمديونية؟ إنه لا يعيب الأمة أن تكون لها مشكلات

خطيرة، وإنما يعيبها أن تسكت عنها ولا تنهض لمواجهتها. هذا من ناحية.

ومن ناحية أخرى، فالشعار المطروح في مؤتمرنا فضفاض إلى درجة لا تجعله يشير إلى توجه بعينه يعين متخذ القرار علي تحديد مسارات العمل، فأن تكون أمتنا أمة له مستقبل، فذلك أمر بديهى، بل لا نريد أن نمعن فى السخرية لدرجة أن نشير إلى أن كل كائن في هذه الدنيا، حتى الجماعات والحيوانات، لها مستقبل، إلا إذ كنا نستخدم المعنى الشعبى الشائع عندما نعجب بجهد فرد من الأفراد ونقول أن له مستقبلا ، قاصدين بذلك أنه سيفلح في مستقبل أيامه ، لكن هل يجوز أن تبنى الشعارات الكبرى التي تظل عملا قوميا ضخما بمثل هذا المعنى الدارج الذي يحتمل اللبس ويسود الفهم؟!

وإذا كان كل كائن له مستقبل، فإن المهم يصبح أبعد من ذلك، وهو تحديد اتجاه هذا المستقبل وامكانات الوصول إليه واحتمالات النجاح والفشل، ومما لايقل عن ذلك أهمية نوعية القوى التى ترسم معالم هذا المستقبل، وأى أهداف يسعى إليها وغير ذلك من محددات من شأنها أن تكسب الشعار المطروح جدية علمية، بغيرها، يصعب الإفادة منه على صعيد العمل والتطبيق.

نأتى بعد ذلك إلى بعض محتويات الاستراتيجية..

فبابها الأول يعرض فى جزئه الأول لصورة بانورامية لبعض معالم التطور التاريخى للتعليم المصرى، وفى جزئه الثانى لأهم المشكلات التي

تواجه التعليم في مصر أيا كانت مرحلته وأيا كان نوعه، وكان التقدير لهذا الجزء أنه يشكل المنطلق الاساسى للنظر فى مستقبل التعليم مثلما يقتضى المنطق حتى فى أبسط الحالات التى نشاهدها على سبيل المثال عندما ذهب مريض إلى الطبيب آملا أن يشفيه ويصح بدنه، فلن يتأتى هذا إلا بالكشف أولا عن مظاهر الخلل والمرض، وتطوره (٢٥).

لكن المدهش حقا أن نرى هذا الجزء قد اختفى تماما فى الطبعة الجديدة عام ١٩٨٩، وكأن التحدث عن مشكلات التعليم يكون جائزا فى بداية العهد التعليمى، حيث تكون المسئولية حينئذ متعلقة بمن سبق، حتى إذا مرّ عامان وأكثر يصبح التحدث عن المشكلات غير جائز لأنه قد يعنى توجيه أصبع الاتهام إلى القيادة القائمة بالتعليم، مع أن هذا الجزء كان من أكثر الأجزاء التى سعدت بتضمينها الاستراتيجية لما لها من دلالة من حيث المكاشفة والمصارحة.

ولأن التعليم فى المجتمع المصرى يتحرك فى سياق مجتمعى عالمى بحكم موقع مصر الجغرافى ومركزها السياسى ومكانتها الحضارية، كان لابد من أن توضع أهم معالم المتغيرات المحلية والعالمية أمام صانع التطوير وراسم سياسته (٢٦). لكن هذا الجزء الذى كان يحتل فى ٨٧ أربع وعشرين صفحة إذا بها تختصر إلي ما يقرب من سبع صفحات مع أن المتغيرات المحلية والعالمية كانت قد بدأت تشهد تحولات جذرية يكفى أن نشير إلى اثنين منها أولهما عودة العلاقات بين مصر والدول العربية مما لم نجد له أى انعكاس فى التغييرات التى لحقت تطوير

التعليم فى مصر، فى الوقت الذى كان هذا المتغير يعنى مزيدا من الريادة وما تقتضيه هذه الريادة من استيعاب لما جد على الساحة العربية المصرية.

أما المتغير الثانى فهو تلك الحركة الكاسحة التي بدأت فى بلدان المنظومة الاشتراكية الأوربية لتغير من التوجه الماركسى إلى التوجه الغربى الرأسمالى مما يعني إعلانا بانتهاء حقبة هامة وخطيرة فى السياسة العالمية. صحيح أن الكتاب قد ظهر فى مستهل هذه الحركة من التغيير، لكن دعوة (البريسترويكا) والتوقعات التى أستثارتها كانت تملأ ساحة الفكر السياسى، والبصر السياسى فى مجال التعليم لابد أن يكون على درجة من حساسية التوقع بحيث لا يختلف عن حركة التاريخ، حيث أن عملية التربية فى حد ذاتها تنشئة واعداد للمواطن لعالم (الغد)، فكيف نحسن الإعداد لهذا الغد ونحن دائرين فى فلك أمور تجاوزتها أحداث التاريخ وحركة التطور الاجتماعى،

ولقد حددت الاستراتيجية أربعة أهداف للتعليم يجب أن يسعى إلى تحقيقها ألا وهى:

١ – التأكيد على بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة المستقبل.

٢ – إقامة المجتمع المنتج.

٣ – تحقيق التنمية الشاملة.

٤ – إعداد جيل من العلماء.

والحق أن هذه الأهداف تحتاج إلى مناقشة وإلى وقفة:

أولا – فهى متداخلة تداخلا كبيرا، ذلك أن تحقيق التنمية الشاملة يعنى بالضرورة أن يكون المجتمع منتجا والعكس أيضا، إن اقامة المجتمع المنتج تعنى بالضرورة تحقيق التنمية الشاملة، فضلا عن أن هذا وذاك إنما يتم فى عصرنا الحاضر بجهد العلماء بالدرجة الأولى.

ثانيا – إن الهدف الأول فيه إعادة لدعوات اقليمية كان لها سياقها التاريخى فى أوائل القرن العشرين وبلغ ذروته منذ ثورة ١٩١٩ بفعل حركة التحرير التى سعت إلى التخلص من الاحتلال البريطانى، وفى وقت تهاوت فيه الدولة العثمانية التى كانت تظلل معظم الدول العربية والإسلامية ومنها مصر، فكان أن ظهرت الدعوة إلى (المصرية) و(مصر للمصريين) أى لا تكون تابعة لا لانجلترا ولا لتركيا.

أما فى المرحلة الحالية فقد تغير السياق التاريخى، وحل محله سياق آخر نبغى فيه أن نؤكد على الذاتية العربية علي أن تكون هذه الذاتية هى المحور الأساسى، لا أن تجىء، كما جاءت فى الاستراتيجية بصورة جزئية(٢٧).

إن هذه الذاتية العربية التى ينبغى أن تشكل محور التوجه التربوى أمر يجب أن نميزه عن (الوحدة السياسية) تلك الوحدة التى تثير مشاعر غير طيبة لدى كثيرين، لاكرها وإنما شعورا بالاحباط من خبرات سابقة، ونكاد نقول، وحالية.

ثالثا – أنه بينما تؤكد المقولة الأولى على (الشخصية المصرية)، إذا

ببقية الأهداف تبلغ درجة من العموم بحيث تستطيع أن تضعها أهدافا لأى مجتمع آخر، ومن المعروف بالنسبة للتعليم بالذات أنه أمر لابد أن يتميز بالذاتية الثقافية القومية.

رابعا – إن الهدفين الثانى والثالث خروج بمهمة التربية عن نطاقها المحدد، وتحميلها ما لا طاقة لها به، فكل من إقامة المجتمع المنتج وتحقيق التنمية الشاملة إنما تشترك فى تحقيقهما قوى وعوامل متعددة، التعليم واحد منها، وإلا فماذا تستطيع قوة التعليم أن تفعل إذا كانت الإدارة متخلفة وفوضوية؟ وماذا يستطيع القائمون بأمر التعليم أن يفعلوا إذا كان النظام الاقتصادى مجهدا مثقلا بأعباء الديون؟ وماذا يستطيع التعليم أن يفعل إذا هبت أحداث سياسية أو حرب أو ما شابه هذا وذاك من متغيرات .. وهكذا ؟

وهنا نجىء إلى بند خطير للغاية جاء فى الاستراتيجية بمعنى، فإذا فى العام التالى يحمل خطوة خطيرة مضادة لهذا المعنى، فقد جاء ضمن المبادىء الدستورية لسياسة الدولة فى التعليم إشارة إلي الزامية التعليم الابتدائى وفقا للمادة ١٨ من الدستور، وأن الإلزام كان قاصرا على المرحلة الابتدائية، إلى أن أوصى مؤتمر اليونسكو فوزراء التربية والتعليم فى أفريقيا الذى انعقد فى لاجوس سنة ١٩٧٦ بمد فترة الالزام حتى المرحلة الاعدادية، كما أوصى بذلك المجلس القومى للتعليم فى دورته الثالثة (١٩٧٦/٧٥) ، ثم جاء القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ فمد فترة الالزام إلى التعليم الاعدادى بعد أن أصبح يكوّن مع التعليم

الابتدائى كيانا واحدا هو التعليم الأساسى.

فإذا كان القانون يحدد التعليم الابتدائى بأن مدته ٦ سنوات وأن الاعدادى مدته ٣ سنوات، فماذا يعنى هذا مما يشير إلى التطور المحلى والعالمى؟ أن تكون مدة التعليم الأساسى المشكل لفترة الالزام تسع سنوات. لم تأت اشارة واحدة إلى إنقاص هذه الفترة، لكن فى العام التالى مباشرة، وفى يونية عام ١٩٨٨ صدر قانون بانقاص مدة هذا التعليم سنة ليصبح ثمانى سنوات . ولسنا فى مجال مناقشة الأسس والمبررات التى قام عليها هذا الخفض، فتلك قضية أخرى ناقشناها نحن عدة مرات (٢٩) . وانما يكفى هنا أن ننبه إلى أن الاستراتيجية إذا كانت وظيفتها هى رسم الخطوط المستقبلية للتعليم، فكيف يحدث بعد عام واحد مثل هذا التغيير الكبير الذى لم يرد ذكره من قبل؟ إننا نكتفى هنا بالاشارة إلى آخر تصريح أدلى به وزير التعليم الحالى الدكتور حسين كامل بهاء الدين نشره رفعت فياض بأخبار اليوم حيث جاء (٣٠) فيه: إن أساتذة جامعة بيروت العربية ذكروا للوزير أن اختصار مرحلة التعليم الاساسى سنة كاملة «كان خطأ كبيرا وكارثة بكل المعانى». وكان رد الوزير غير ناف لهذا الوصف، واكتفى بالقول بأن ذلك قد أصبح واقعا لابد من التعامل معه، وأنه سبب مشكلات للوزارة تعمل على مواجهتها، وخاصة بالنسبة لما أصبح يسمي (بالدفعة المزدوجة) حيث استقبل الصف الأول الاعدادى دفعتين مرة واحدة، إحداهما القادمة من الصف الخامس والثانية من السادس.

لكن وزير التعليم (سرور) أشار فى التقرير الثانى (١٩٨٩) إلى قضية تخفيض سلم التعليم ولانزيد فيما سبق أن قلناه فى مواقع عدة غير هذا الكتاب، إلا ما يأتى:

١ - إن مدرسة مدينة نصر البوليتكنيكية ذات الثمان سنوات كانت ذات طبيعة خاصة تطبق فيها صيغة بعينها من التعليم فى ألمانيا الشرقية (قبل التوحيد) سنة ١٩٧٢ ولايمكن فى التجريب التربوى الاعتماد على تجربة مدرسة واحدة لتعميم النتيجة على آلاف المدارس !! خاصة وإن هذه التجربة (أجنبية) (٣١).

٢ - إن تركيز التقرير على مجموعة من الدراسات الأجنبية ذهبت إلى أن زمن التحصيل ليس مكافئا دائما لكم المعلومات المحصلة، فضلا عن نوعها ، إنما هو تركيز على أمر معروف وشائع، فمن الممكن أن يحصل إنسان فى خمس سنوات ما يمكن تحصيله فى ست، لكن هذه الدراسات نفسها وغيرها تربط ذلك بجملة من الشروط والمواصفات ليست متاحة بكل أسف فى تعليمنا، وبالتالى تصبح القضية أشبه بأن نقول لشخص أنه يمكنه أن يسافر لدراسة الدكتوراه فى فرنسا، إذا كان قد انتهى من الليسانس أو البكالوريوس ، وإذا تعلم الفرنسية، وإذا .. وإذا .. من الشروط ففهم من كل ذلك أن يسافر على الفور دون التحقق أولا من كل المواصفات والشروط !

منطلقات الاستراتيجية ومحاورها : أما المنطلقات فقد قصد بها مجموعة من الأفكار الأساسية التى تبدو ركيزة لابد منها فى

سياسة التطوير . وهذه المنطلقات تكرار لبعض ما تردده العلوم التربوية، مثل: شمولية التطوير/ قوميته/ التنسيق بين القطاعات/ التعلم المتكامل/ التعلم الذاتى/ التجريب التربوى/ البحث التربوى/ المرونة/ قومية العمل/ نحو محو الأمية/ التنبؤ التربوى/ تعليم الكبار/ تنويع البنى التربوية/ عدم ربط العمل بالشهادة.

أما محاور الاستراتيجية، فسوف ننتقى من بعضها نقاطا أربعا تقول شيئا مختلفا إلى حد ما عما جاء فى تقارير ومشاريع سابقة.

وعلى سبيل المثال، فقد جاء فيما يتصل بـ «زيادة فعالية ديموقراطية التعليم» إن ظاهرة الدروس الخصوصية تعد تهديدا حقيقيا لهذه الديموقراطية، وأن مواجهتها تحتاج إلى اتخاذ عدد من الاجراءات يكون فى مقدمتها : (٣٢).

- رفع المستوى المادى للمعلم.

- تجميد المعلمين الذين اعتادوا اعطاء الدروس الخصوصية وعدم ترقيتهم إلى الوظائف الأعلى.

- الحد من كثافة الفصول حتى يتلقى التلاميذ أكبر قدر من التعليم.

- تدريب التلاميذ على التعلم الذاتى والاعتماد على النفس.

- استخدام الوسائل التعليمية الحديثة لاسيما أشرطة الفيديو في المدارس لإعطاء التلاميذ دروس التقوية من خلالها .

- تقليل درجة أعمال السنة للحيلولة دون استخدامها كوسيلة

الضغط غير المشروع على التلاميذ.

- تعديل نظام الالتحاق لكى يتيح اختبار الطالب والتلميذ فى قدرته علي الفهم والابتكار بدلا من الاستيعاب والحفظ.

- الالتزام بألا يقل العام الدراسي عن ثمانية أشهر بأى حال من الأحوال حتى يمكن تغطية المناهج والاستفادة من المراجعات.

- تكثيف البرامج التعليمية بأجهزة الإعلام وزيادة الوقت المخصص لها بحيث تشمل جميع المراحل التعليمية بما فيها سنوات النقل، مع التأكيد علي تخصيص قناة للتليفزيون للبرامج التعليمية.

والمتأمل فى هذه المقترحات يجد أن الكم الأكبر منها يستحيل تنفيذه فى ظل الظروف الاقتصادية القائمة، مثل ما جاء خاصا بالمرتبات، والوسائل الحديثة وكثافة الفصول، لكن هناك بعض آخر يمكن بالفعل تنفيذه.

ومما جاء متصلا بالتوسع فى التعليم الفنى ورفع مستواه، نجد من الأفكار الجدير التنويه بها :

- اعتبار المدرسة الفنية وحدة تعليمية انتاجية: (٣٣): إذ يمكن من خلال ربط التعليم الفنى بمواقع الانتاج اعتبار المدرسة الفنية وحدة انتاج فى الموقع تقوم بالتعليم والانتاج فى ذات الوقت. ويتطلب ذلك أن تقدم مواقع الانتاج كل المستلزمات والأجهزة الفنية، حتى يتعلم عليها الطلاب مقابل الاستفادة من انتاجهم بعد دفع أجر متوسط لهم مقابل هذا النتاج، فى هذه الحالة يحدث تبادل فعال فى الفائدة، ما بين تلميذ

يتعلم وينتج ، وبين مؤسسة تسهم فى التعليم وتستفيد من الانتاج.

– وإذا نظرنا إلى الوضع الحالى من حيث الإدارة والاشراف، فإننا نجد أنفسنا أمام مجلسين عاليين، الأول هو المجلس الأعلي للتعليم قبل الجامعى، ويتفرع عنه مجلس نوعى للتعليم الفنى، والثانى هو المجلس الأعلى للمعاهد يبحث أمور التعليم الفنى الذى تنهض به المعاهد الفنية المتوسطة والعالية.

ولم يكن هناك معنى لهذا التمييز بين تعليم فنى تتولاه المدارس وتعليم فنى تتولاه المعاهد، فكل من الاثنين لابد أن يخضع لسياسة واحدة واستراتيجية واحدة، ولا يتسنى ذلك إلا بخضوع التعليم الفنى بنوعيه وكذا التدريب الفنى إلى مجلس أعلى واحد يهيمن على شئونه، ولايكفى ذلك ما لم يكن هذا المجلس مزودا بهيئة فنية وأجهزة تعمل على مده بالمعلومات والأفكار المطلوبة. وضمانا لفعالية هذا المجلس، اقترحت الاستراتيجية أن تكون له شخصية اعتبارية فى إطار وزارة التعليم.

وفيما يتصل بالتعليم الجامعى من حيث معلمه، نجد مما يستحق التنويه: (٣٤).

– لايجوز أن يقتصر تقييم أداء هيئة التدريس على مجرد تقديم البحوث، ، بل يجب النظر أيضا إلي دوره كمعلم ورائد، وهو ما يبدو فى أدائه لمختلف واجباته الجامعية ونشاطه العلمى والاجتماعى. وقد أشار تقرير مجلس الشورى بحق فى تقريره عن الجامعات المصرية، إلى أن التطبيق الفعلى لهذه الشروط – وبخاصة فيما يتعلق بتقويم الأداء –

يشوبه غير قليل من التساهل، وربما كان سببه أن القانون واللائحة التنفيذية أغفلا تفصيل الاجراءات الواجب اتباعها لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس لواجباتهم الجامعية ومعايير ذلك التقويم.

- يجب تقييم الكتاب الجامعي بوساطة لجان علمية جامعية قبل اعتماده من الكلية. وإذا كان من حق عضو هيئة التدريس أن ينشر ما يشاء من أبحاثه، فأنه من حق الجامعة أن تطمئن إلى المستوى العلمى لما يقرر على أبنائها من الطلاب من كتب جامعية ألفها غير الأساتذة أو الأساتذة المساعدين تؤثر فى مستواهم الجامعى. ويحول تطبيق هذا المبدأ دون تأليف الكتاب أثناء تدريسه، مما يؤى إلى تأخير طبعه والتأثير فى مستوى استيعابه بواسطة الطلاب. ويجب ألا ننسى واقع الجامعة وما يشهده من ازدحام المدرجات، الأمر الذى يحول دون الاعتماد الكلى علي المحاضرة، ويجب أيضا ألا ننسى واقع المكتبات الجامعية التى لاتوفر العدد الكافى للمراجع أمام الأعداد الكبيرة من الطلاب.

ومن حيث قضية (التموُيل)، الصخرة الشيطانية التى تتحطم عليها الكثير من آمال التطوير وطموحاته، فقد ناقشت الاستراتيجية عددا من جوانبها وفى مقدمتها مجانية التعليم وما تقوم عليه من مبررات. إلا أن هناك حقيقة لابد من التحسب لها، فإذا كان التمويل يتزايد بالفعل عاما بعد عام وبمعدلات كبيرة، إلا أنه لا يمكن مضاعفة هذا التمويل لمواجهة الطموحات التى تقتضيها استراتيجية تطوير التعليم، لما يمثله من عبء

اقتصادى كبير. هذا بالاضافة إلى أن تطوير التعليم من حيث الكم والكيف يقتضى مضاعفة الامكانات المادية للمؤسسات التعليمية حتى يمكنها القيام بالدور المطلوب منها (٣٥).

وبناء على ما يساق من مبررات لمجانية التعليم، يجب أن يتم تمويل التعليم بعيدا عن المساس بها . وتذهب الاستراتيجية، إلى أنه، مع ذلك، فقط لوحظ أن فتح أبواب التعليم المجانى سوف يزيد من الضغط على مؤسسات التعليم، وأن الغنى هو الذى يستفيد من هذه المجانية لأنه قادر على أن يوفر تعليما أفضل لأبنائه، بخلاف الفقير الذى قد لا يجد مكانا للتعليم أمام الضغط على المؤسسات التعليمية ذات الأماكن المحدودة. هذا بالاضافة إلى أن اشتراك الغنى مع الفقير فى الاستفادة بمجانية التعليم قد أدى إلى عدم فعالية التعليم بالنسبة إلى الفقير نظرا إلى أن عدم كفاءة التمويل قد أدى إلى عدم كفاءة مستوى التعليم فى ذات الوقت . وهذا الوضع يرتب مسئولية على المجتمع بحكم التضامن الاجتماعى بين أفراده.

وإن مسئولية المجتمع عن تدبير موارد التعليم ومضاعفتها لتحقيق أكبر قدر من الكفاءة التعليمية يجب أن يمارسها من خلال عدة تدابير أهمها : (٣٦).

١- انشاء صندوق تمويل التعليم من خارج الميزانية فى كل محافظة ويستمد هذا الصندوق مصادره من التبرعات، وعائد الاستثمار الذى يمكن أن يقوم به الصندوق، ومن الرسوم والضرائب غير المباشرة التى

يجب فرضها لصالح التعليم، فلابد من استحداث ضريبة (تعليم). تعود حصيلتها لصالح التعليم، وهذه الضريبة يتحملها أفراد المجتمع بوصفه المستفيد الحقيقى من التعليم.

٢ - يجب إلزام جميع أصحاب المدارس الخاصة بدفع ضريبة تعليم إذا كانت قيمة المصروفات الاجمالية التى تتلقاها من أولياء الأمور (شاملة نفقات الاوتوبيس) تزيد عن خمسمائة جنيه شهريا، ومهما ترتب على هذا الإلزام من احتمال مضاعفة الرسوم الدراسية فى المدارس الخاصة، فإن تحمل أولياء الأمور القادرين هذا العبء الاضافى يقتضيه واجب التضامن الاجتماعى، فانه مما يبعث على السخرية أن تصل مصروفات بعض مدارس الحضانة إلى ما يزيد عن ألف جنيه بينما لا تتقاضى الجامعات سوى مقابل خدمات اضافية فى حدود خسمة جنيهات !!

٣ - يجب على الجامعة إنشاء صندوق خاص بتمويل التعليم من خارج الموازنة يعتمد فى تمويله على التبرعات المقدمة من الخريجين والرسوم المقررة على أفراد المجتمع من أجل التعليم ويجدر أن يشكل فى كل محافظة مجلس أمناء من أصحاب النفوذ والخبرة للتشاور حول أساليب تمويل التعليم خارج الموازنة.

وبالنسبة لشهادة الثانوية العامة ونظام الدراسة فيها ، فقد وجهت الاستراتيجية عدة انتقادات للوضع القائم، واقترحت أن يسير تطوير هذا وفقا لما يلى : (٣٧).

١ - العدول عن نظام التشعيب، وهو ما أوصى به المجلس القومى للتعليم فى دورته الثالثة عشر فى يونيه ١٩٨٦، وقد بحث المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى هذه التوصية. ورغم إيمانه بسلامتها أخذ حلا وسطا وهو التشعيب فى الصف الثالث فقط، واضعا فى ذهنه صعوبة توفير الامكانات لتطبيق توصية المجلس القومى للتعليم. إلا أن الاستراتيجية فى مقام تحديد محاورها، شددت على ألا تتقيد بعامل توفير الامكانات، وأن تضع المبادىء التى يجب أن تحقق، ثم نوفر الامكانات لإعمال هذه المبادىء، ولهذا فإن المحور الاستراتيجى الذى له الأولوية هو إلغاء التشعيب كلية، اكتفاء بالاختيار بين المواد فى الصف الثالث.

٢ - تكون الدراسة فى الصفين الأول والثانى موحدة وشاملة لجميع المواد واللغات، مع إدخال المواد ذات الطابع العملى والتطبيقى، والعناية بتدريس المجالات العملية والفنية.

٣ - يراعى انتقاء الطلاب المتفوقين وفقا لمعايير موضوعية ووضعهم فى فصول خاصة لمتابعة تفوقهم وتنميته.

٤ - تكون الدراسة فى الصف الثالث اختيارية، ويحل نظام الاختيار محل نظام التشعبيب، ويوجه الطالب فى الاختيار الذى يريد انتهاجه بعد التخرج، وفقا للمواد المؤهلة لدخول الكليات الجامعية، فالطالب الذي يريد الالتحاق بكلية الطب مثلا، سوف يراعى اختيار المواد المؤهلة للالتحاق بهذه الكلية، وهكذا.

٥ – تجرى دراسات اختيارية ذات مستوى رفيع بين المواد، ويراد بالمستوى الرفيع هنا ليس ازدياد حجم المادة، وانما التعمق فيها، وهذه الدراسات مسموح بها لكل من الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين سواء بسواء.

أما بالنسبة لشهادة الثانوية العامة، فيبدو أن الدكتور سرور، قد أعجبه نظام شهادة امتحان الثانوية بانجلترا فأراد أن ينقله إلى مصر، ومن هنا فقد ضمن الاستراتيجية اقتراحا يميز بين شهادتين:

١ – شهادة الثانوية العامة «المؤهلة»، وتكون هى الشهادة المعتمدة للالتحاق بالجامعات ، ويشترط فيها أن يؤدى الطالب الامتحان فى المواد المؤهلة التى يحدده المجلس الأعلى للجامعات وذلك على «المستوى الرفيع». وهذا المستوى ينعكس فى عمق المقرر، وفى نوع الأسئلة فهى كلها موجهة للطالب المتميز.

ويجب تهيئة المناخ للطلبة المتفوقين للحصول على هذه الشهادة، وبتخصيص فصول لهم منذ الصف الأول فى التعليم الثانوى، وتهيئة أفضل المعلمين لهم فى المواد المؤهلة. هذا مع السماح للطلبة العاديين بالالتحاق بفصول المتفوقين إذا أثبتوا جدارتهم فى الامتحان، ولا يقتصر التقدم للامتحان على طلاب فصول المتفوقين وحدهم، وانما الباب فيها مفتوح أمام الجميع.

وهنا نلاحظ أن امتحان المواد على المستوى الرفيع لايكون لتحسين المجموع، كما هو الوضع الحالى، وإنما يكون شرطا للحصول على هذا

النوع من شهادة. ويتم الاختيار بين الطلاب وفقا للمجموع الكلى لدرجاتهم.

٢ - شهادة الثانوية العامة: وهى لا تؤهل صاحبها للالتحاق بالجامعة ولكنها تؤهله للالتحاق بالمعاهد الفنية المتوسطة أو العالية.، ويمكن لصاحبها أن يؤدى امتحان قبول فى المعاهد العليا التى تشترط اختبارا خاصا فى القدرات، أو أن يلجأ إلى الحياة العملية اعتمادا على المهارة التى تعلمها من المواد العملية أو استكمال دراسته فى مراكز التدريب، وهذه الشهادة لاتتطلب فى صاحبها أن يؤدى امتحانا على المستوى الرفيع فى المواد المؤهلة وإنما يؤدى امتحانا عاديا فى المواد التى يدرسها طبقا لمستوى الطالب المتوسط.

ويمكن للطالب الذى يحصل على هذه الشهادة أن يتقدم فى العام التالى مباشرة للامتحان فى المواد المؤهلة طبقا للمستوى الرفيع، لكى يتمكن من الالتحاق بالجامعة، ويسقط حقه فى ذلك إذا تأخر عن التقدم للامتحان فى خلال العام التالى لحصوله على شهادة الثانوية العامة.

ولقد طبق الجزء الخاص بنظام الدراسة من حيث التشعيب، لكن الوزارة عندما جاء عام ١٩٩١ لتنفذ فيه موضوع المواد المؤهلة اكتشفت صعابا وعقبات متعددة أشارت إليها الصحف فى حينها اضطرت الدكتور حسين كامل بهاء الدين أن يؤجل تطبيقها حتى يتم النظر فى حل لمثل هذه العقبات، فمصر جزء من أمة عربية يربط بين جامعاتها اتحاد للجامعات وضع أسسا لمعادلة الثانوية، فماذا يكون الأمر بالنسبة

لنوعين منها يكونا فى مصر وهو الأمر الذى لم يحدث بالنسبة لأية دولة عربية ؟ وماذا يفعل صاحب الثانوية العادية فى (الحياة)، ومن المعروف جيدا أن الدراسة الثانوية العامة لا تؤهل لأى شىء فيها ؟ إن ما يقال عن دراسات عملية ليس صحيحا فى التطبيق وأن وجد فهو شكلى.

وغنى عن البيان أن التمييز داخل التعليم الثانوى العام بين نوع عادى ونوع «متميز» سوف يشعل نيران الدروس الخصوصية أكثر مما هى مشتعلة. والأخطر من ذلك انه قد يعزز الفروق والتمايزات الاجتماعية، حيث أن التفوق الدراسى الآن لايعتمد بالدرجة الأولى على القدرة العقلية وحدها ومقدار التمكن المعرفى من العلوم المقررة، وانما على قدرة الطالب، وبمعنى أصح، قدرة أسرة الطالب على أن تحشد له عددا من المدرسين الخصوصيين مادامت أوضاع المدارس قد أعجزتها عن أن تقوم بالفعل بالتعليم الجاد.

وفى مجال تطوير التعليم العالى، نجد عددا من الأفكار، لعل أبرزها ما جاء خاصا بتنويع أنماط الجامعات حتى لانظل أسرى النمط التقليدى الحالى. وفى هذا المقام اقترحت الاستراتيجية مايلي(٣٨):

١ – إقامة جامعات نوعية تتميز فى مجالات معينة من التخصص لخدمة نشاطات استراتيجية فى مجالات التنمية الشاملة، مثل ايجاد جامعة تتميز بالتنمية الزراعية، وأخرى بالتنمية الصناعية... إلخ، وذلك بدلا من أن تكون هذه التخصصات متكررة وغير متماسكة ومتناثرة ولا يتوافر فيها المستوى المطلوب سواء للباحثين أو للطلاب لسبب ضعف

مواردها وامكانياتها.

٢ - العمل على انشاء كليات متخصصة داخل الجامعة تتولى تمويلها مؤسسات الإنتاج المرتبطة بمجالات عملها، مثل انشاء كلية لهندسة البتروكيماويات، أو كلية للمعادن ترتبط بشركة الحديد والصلب، أو كلية لصناعة الالكترونيات ترتبط بمصانع الالكترونيات.. وميزة انشاء هذه الكليات المتخصصة توافر التمويل الجيد، وإمكان إعداد الطلاب داخل المصانع وتسهيل إجراء البحث العلمى التطبيقى.

وفى التقرير المعنون بـ (تطوير التعليم فى مصر) ١٩٨٩، نلاحظ أنه قاصر على التعليم قبل الجامعى، وهو ينحو إلى إيراد ما أنجزته وزارة التعليم بصدد بعض صور التطوير التى بشر بها الدكتور سرور.

الهوامش

١ – مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام : التقرير الاستراتيجى العربى، القاهرة، ١٩٨٦، ص ٣١٩ .

٢ – المرجع السابق ، ص ٣١٧ .

٣ – المرجع السابق ، ص ٣١٨ .

٤ – إبراهيم العيسوى : المأزق والمخرج، أزمة الاقتصاد المصرى وسبل مواجهتها، القاهرة ، شركة الأمل للطباعة ، ١٩٨٧، ص ٣٩

٥ – محمود عبد الفضيل : الخديعة المالية الكبرى، القاهرة، دار المستقبل العربى، ١٩٨٩ ، ص ١١ .

٦ – المرجع السابق، ص ١٢ .

٧ – منى قاسم : العاملون فى الخارج بين الضياع والتنظيم، القاهرة ، كتاب الأهرام الاقتصادى، يناير ١٩٩٠، ص ٣٤ .

٨ – المرجع السابق، نفس الصفحة.

٩ – حازم الببلاوى : محنة الاقتصاد والاقتصاديين، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٩، ص ١٤٢.

١٠ – المصدر السابق، ص ١٤٣.

١١ – جلال أمين : الاقتصاد والسياسة والمجتمع فى عصر الانفتاح، القاهرة، مكتبة مدبولى، ١٩٨٤، ٨٦ .

١٢ - سعد الدين إبراهيم : مصر تراجع نفسها، القاهرة، دار المستقبل العربي، ١٩٨٣ ص ٢١٦.
١٣ - المرجع السابق، ص ٢٢١ .
١٤ - أحمد كمال أبوالمجد : حوار لا مواجهة، الكويت، كتاب العربي، ابريل ١٩٨٥، ص ١٨٤.
١٥ - وزارة التربية والتعليم : تطوير وتحديث التعليم في مصر، سياسته وخططه وبرامج تحقيقه، القاهرة ، يوليو ١٩٨٠، ص ٢٣ .
١٦ - المرجع السابق ، ص ٣٣ .
١٧ - وزارة التربية والتعليم : السياسة التعليمية في مصر، القاهرة، يوليو ٩٨٥، ص ٧
١٨ - المرجع السابق ، ص ١٧ .
١٩ - المرجع السابق ، ص ٢٢ .
٢٠ - المرجع السابق ، ص ٢٧ .
٢١ - المرجع السابق ، ص ٣٥ .
٢٢ - المرجع السابق ، ص ٤٤ .
٢٣ - المرجع السابق ، ص ٤٩ .
٢٤ - المرجع السابق ، ص ٥٣ .
٢٥ - أحمد فتحي سرور : استراتيجية تطوير التعليم في مصر، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٧، ص ٩ - ٤٨.
٢٦ - المرجع السابق ، ص ٥٩ ، ٨٤ .
٢٧ - المرجع السابق ، ص ٩٤ .

٢٨ – المرجع السابق ، ص ٨٩، ١٦٠ .

٢٩ – سعيد إسماعيل على : هموم التعليم المصرى، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٩ .

٣٠ – أخبار اليوم فى ٢/١١/١٩٩١.

٣١ – أحمد فتحى سرور : تطوير التعليم فى مصر، سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٩، ص ١٢٤.

٣٢ – استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ص ١٢٧.

٣٣ – المرجع السابق ، ص ١٣٤ .

٣٤ – المرجع السابق ، ص ١٤٢ .

٣٥ – المرجع السابق ، ص ١٤٦ .

٣٦ – المرجع السابق ، ص ١٤٧ .

٣٧ – المرجع السابق ، ص ١٧٢ .

٣٨ – المرجع السابق ، ص ١٨١ .



الفصل الثامن

وماذا بعـــــــد ؟

... هكذا جاءت مسيرة تطوير التعليم فى مصر واصلاحه، قصة طويلة حقا تمتد على وجه التقريب بامتداد تاريخ مصر الحديثة ، وهى فى تطورها تعتبر مرآة حقيقية للأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية لهذا البلد، إن خيرا فخيرا وإن شرا فشرا. لقد أكثر الناس، علماء ومفكرين وباحثين من القول بأن التعليم هو أداة اصلاح المجتمع وتطويره، ثم إذا بنا، من خلال هذه المسيرة، نتبين، أن التعليم كان ضحية كبرى لعوامل وقوى أخرى أكبر منه وأعتى أعجزته في كثير من الأحيان عن أن يقوم بدوره المنوط به في التطوير الاجتماعى .

كم من مشروعات وتقارير وتجارب واستراتيجيات ترسم وتخطط وتملأ القلوب أملا وتطلعا الي غد أفضل ، فإذا بالتقلبات السياسية والأعاصير الحربية والتغييرات اللامنطقية هنا وهناك، والزلازل الاقتصادية تجيء طيرا أبابيل لترمى تطوير التعليم بحجارة من سجيل فتجعله كعصف ماكول !!

وإذا كانت الصفحات السابقة قد نطقت بالكثير من الدلالات

والمعانى، لكننا نظل فى حاجة ماسة الى (التجميع).. تجميع الرؤى وتجميع الخطوط العامة والعوامل الرئيسية حتى نستطيع أن نتلمس خطى المستقبل، فهكذا تجيء حكمة (التاريخ) .. إنها ليست مجرد (حكاية) نتسلى بها، وإنما هى عملية استعادة ، فى الذاكرة وعلى الورق لمسار الوقائع بالأمس حتى نهتدي بما نلاحظه على هذه المسيرة ونحن نخطط لليوم ونحلم بالغد .

وإذا كانت هذه القصة قد طالت بالفعل، فإن (التوقع) يجيء بقدر هذا الطول.. يجيء انتظارا لبناء ضخم شاهق.. لكن التأمل السريع فى (واقع) التعليم المصرى المعاصر لابد أن يصيبنا بصدمة شديدة، لا لشيء إلا لهذا السبب الأساسى.. الجهود الطويلة والمسيرة الشاقة، فهل بعد كل هذا نجيء لنجد فصولا مكتظة بتلاميذ يجيئون لمجرد إثبات الحضور، ثم يتلقون واجب التعلم والتعليم فى (التعليم الموازى).. فى البيوت دروسا خصوصية، أو في المدرسة نفسها تحت مسمى (مجموعات التقوية) ، ولنجد مئات الألوف من الخريجين متعلمين، وترتفع نسبة التعطل بينهم كثيرا عن نسبة التعطل بين من لم يطرقوا أبواب التعليم.. إلى غير ذلك من سلبيات وثغرات وعلل مهلكة لتعليم يراد منه أن ينهض بأمة عريقة عظيمة بينما هو نفسه يحتاج الي من يقوم بإنهاضه من حالة عجز أصبح يعانى منها،

لن يخفيها أبدا أن نصدر البيانات والتصريحات بغير ذلك، ،
فما من بيت من بيوت مصر إلا ولديه (البيان العملى) دون حاجة
الى من يعلم بواقع التعليم .

وقبل أن نعرض على الصفحات التالية عددا من الدلالات
التى نستطيع أن نخرج بها تفسيرا لعدم وصول مسيرة التطوير
الى ما كنا نحلم به ونرجوه، لابد من التنبيه الى أننا نكاد نقصر
هذه الدلالات على التاريخ التعليمى لتطوير التعليم فى العصر
الحديث ، وهكذا تجىء مثل هذه الأفكار التالية :

١ - ردود فعل لحركة خارجية :

فالملاحظ على كثير من حركات التطوير فى التعليم، أنها -
غالبا - كانت (رجع صدى) لما يحدث في الخارج فى البلدان
الأجنبية من حركات تطوير وتجارب. إن التجاوب مع ما يحدث
فى الخارج من خبرات وتجارب لا يمكن أن يكون عيبا فى حد
ذاته، بل ربما أخذ على أنه دليل تقدم ومؤشرا على العصرية،
ومظهرا لعقلية متفتحة تتطلع الى الجديد وترنو اليه ولا تحبس
نفسها فى شرنقة الماضى، ولا تقع أسيرة حاضر.. لكن ما
يمكن أن يكون عيبا هو أن صفة (الدوام) وأيضا (الاستمرار)
هى الغالبة بحيث يقر في الذهن أننا نفتقد عنصر المباداة
والمبادرة ، وأننا مجرد (كورس) فى فريق التربية العالمى يقتصر

دورنا فيه على مجرد ترديد وتكرار ما يقولون.. عيوننا على يد (المايسترو) لا تستطيع إلا أن تفعل ما يشير به .

هذا بالاضافة الى أن مايقومون به من إصلاحات وتطوير فى البلدان الأخرى، انما يجىء بطبيعة الحال استجابة لمشكلات يعانيها المجتمع القائم هناك، ومهما رفعنا شعار التفاهم العالمى، ووحدة الانسانية ، إلا أننا لا نستطيع أن نغض الطرف عن (خصوصية) كل مجتمع، تلك الخصوصية التى تجعل بعض مشكلاته في الاطار العام متشابهة مع ما في غيره ، لكنه عند التحليل العلمى، لا يمكن أن نتخلى عن التضاريس الداخلية والتفاصيل الخاصة التى تؤكد بالتالى أن الحلول لابد وأن (تفصل) لا أن تجىء (جاهزة) .

أنها حقا ليست مجرد قضية خاصة بالتعليم ، ولكنها قضية فكرية خاصة بمنطق التفكير ومنهج الثقافة فى التعامل دائما مع (الوافد) من العناصر الفكرية والثقافية الخارجية، فمثل هذا التعامل يحتاج الى مهارة خاصة تستطيع أن تدقق بحساسية فائقة بين ما يمكن أن يؤخذ وما يمكن أن يترك ، وبأى قدر؟ وفى أى مجال؟ ومتى؟ وكيف يمكن أن تحدث عملية تمازج واندماج كيمائى بين (الموروث) أو (القائم) وبين هذا القادم أو (الوافد)، وإذا كان علينا أن نعترف بأن الأمم ، وهى بسبيلها

الى نفض غبار التخلف والأخذ بأسباب النهضة غالبا ما تبدأ خطواتها بالاقتباس والترجمة والنقل، إلا أن علينا أن نعترف أيضا بأن الطريق قد طال بنا فى هذا أكثر من اللازم.. لقد بدأناه منذ عهد محمدعلى الذى مر عليه الآن ما يقرب من قرنين من الزمان ، ومع ذلك فما زلنا نفعل نفس الشيء ، وإن كنا بطبيعة الحال نختلف بعض الشيء، لكن الاختلاف طفيف، لا ينبيء بوضوح ببروز (الذاتية الثقافية) ، المصرية ، بصفة عامة والهوية التربوية بصفة خاصة للتعليم المصرى .

٢ - غياب الفلسفة التعليمية :

وربما تكون الملاحظة السابقة نتيجة ضرورية تلزم عن الملاحظة الحالية، فعندما لا يكون للماء السائر على الأرض مجرى محدد واضح وعميق، تستطيع هبات الرياح أن توجه مسار الماء الى يمين أو الى يسار، توقفه أحيانا وتعبث فيه الحركة أحيانا أخرى. وبمعنى آخر، فإن الملاحظة الدقيقة لتطور التعليم في مصر، توقفنا على أنه افتقد الفلسفة الواضحة ، والعقيدة المتبلورة فى كثير من العهود ، التى هى - أى الفلسفة بمثابة ذلك الخيط الذى يربط بين حبات العقد بدلا من أن تتبعثر وتتناثر .

وكما أن للانسان عقله يوجهه ويرسم له مسارات السير

بحيث إذا اختل سلوك الانسان، وفقدت الشخصية وحدتها، فلا بد أن يكون للتعليم عقل، والعقل هنا هو فلسفة التعليم ونظريته التى تشكل لحمة شخصيته وسداها .

إننا لا نستطيع أن ننكر بأى حال من الأحوال أن تاريخ التعليم فى مصر قد شهد ظهور هذه الفلسفة كما رأينا عندما تولى طه حسين وزارة المعارف ، وعندما كان يتولاها أحمد نجيب الهلالى، وكذلك فى عهد اسماعيل القبانى ، ومن قبل هؤلاء جميعا، على مبارك ، لكن العيب فيها أنها كانت تظهر (أحيانا) ، بينما سلامة خطى التعليم تقتضى أن تكون (دائما) ، أو على الأقل (غالبا) . كذلك فانها كانت تحمل طابعا شخصيا يتمثل فى شخصية الوزير بحيث تظهر بمجيئه وتروح بذهابه. بالإضافة الى ما بين هذه الشخصية وتلك من تناقضات فكرية معروفة يؤدى وقوع التعليم تحت سيطرتها فى فترات متناوبة الى خلخلة وحيرة تصيب الناس بالدوار وبحيث تجعل الكثيرين يتمنون أن لو لم تكن لهم فلسفة .

لكننا من ناحية أخرى لا نستطيع أن نحمل التعليم وحده المسئولية فى ذلك ، ففلسفة التعليم من المفروض أن تستمد من فلسفة عامة يسير عليها المجتمع، وهذه الفلسفة الأم، كانت هى الغائب الأساسى في كثير من الفترات.. ومع ذلك فمن الغريب

حقا رغم تلك الحقيقة القائلة بأن فلسفة التعليم لا بد أن تكون مستندة الى فلسفة المجتمع، أننا أحيانا نجد للمجتمع توجها وللتعليم (قبلة) أخرى يتجه اليها ، مثلما رأينا من توجه المجتمع المصرى فى عهد ثورة يوليو توجها (اشتراكيا) ، بينما كان التعليم يهتدى بهدى فلسفة التربية البراجماتية الأمريكية الجنسية والمنهج ، ومثلما نرى فى الوقت الحاضر، فنصوص الدستور الذى تسير عليه البلاد منذ عام ١٩٧١ كان مكتوبا فى مناخ ثورة يوليو وفكرها الاشتراكى، وفى ظل هذا الفكر كانت هناك مجانية التعليم، لكن استقراء الواقع التعليمى ينطق بما لا يدع مجالا للشك أن هذه المجانية قد أصبحت فى خبر كان، ويكاد يسير التعليم وفقا لممارسات تنتمى الى اتجاه (الخصخصة) ، دون أن يتبلور هذا الاتجاه فى فلسفة صريحة تعلن للناس، فأصبح المتعلمون تحكمهم نصوص تنتمى الى اتجاه ويعيشون واقعا ينتمى الى اتجاه آخر .

٣ - تقلبات السياسة :

وهذه الملاحظة تفسر بعض ما ذكرناه فى الفقرة السابقة بالنسبة للفترة السابقة على ثورة يوليو، فإذا كان من مظاهر الديموقراطية أن تقنن لما هو قائم عادة فى المجتمع من اتجاهات فكرية واقتصادية وسياسية عن طريق انتظامها فى أحزاب

سياسية، إلا أن طبيعة الظروف السياسية الدولية والخريطة الاجتماعية فى مصر، قد حولت هذه الأحزاب الى قوى للصراع وعوامل للتناحر ، وهى عملية كانت مقصودة بطبيعة الحال، فعندما يختلف أهل الدار ، ينقلب اختلافهم الى مشاحنات وتضارب وصياح وعويل يتيح الفرصة كي ينهبوا ما يريدون ويستولوا على ما يطمعون فيه .

ولم يستطع التعليم بالطبع أن يقف بعيدا عن (اللعبة)، فهذا حزب يتولى الحكم ، فيجىء وزير المعارف فيه بمشروع ، ما أن يخطو فيه خطواته الأولى، حتى تقال الوزارة ، ويأتى آخر من حزب مغاير ، فيجد أنه من الضرورى أن يهدم ما فات ولا يبدأ من حيث انتهى سلفه ويستمر السير في ذلك الطريق الدائرى الذى يوصلنا غالبا الى حيث ابتدأنا !!

وإذا كان حكم الحزب الواحد له سلبياته التى لا مجال هنا للتحدث عنها ، إلا انه كان منتظرا أن يشع (بميزة) الاستقرار والاستمرارية فى التعليم ، لكن الملاحظ منذ ثورة يوليو وحتى الآن، أن وزارة التربية من تلك الوزارات سريعة التغير فى قيادتها، فى الوقت الذى تحمل فيه كل قيادة ، كما أشرنا ، رأيا فى مسيرة التعليم مختلفا عن التى سبقتها ، وعلى سبيل المثال فمنذ عام ١٩٨٤ فقط وحتى الآن ، أى خلال سبع سنوات، تولى

وزارة التربية أربعة وزراء ، في الوقت الذى استمر فيه وزراء في وزارات أخري ما يزيد على ضعف هذه المدة .

إن التغيير سنة من سنن الله فى الكون ، وقانون اجتماعى واتجاه تاريخى معروف، وتطوير التعليم أمر ضرورى ، حيث لا بد أن يواكب التعليم ما يحدث من تغيير اجتماعى ، بل لابد ان يحاول الاستعداد له وأن يسبقه ، ولكن لكل أمر حدودا، فكثرة التغيير فيه تصيبه بأضرار فادحة لأنه عمل يتعلق (ببناء الانسان) ، وإذا كنا نرى أننا فى البناء (الحجرى والأسمنتى) لا بد أن نعطيه فرصة حتى يشتد ، فما بالنا لا نراعى هذا فى بناء الانسان الذي يحتاج الى وقت أطول بكل تاكيد؟

٤ - لا (قومية) الاصلاحات :

فكثير من الاصلاحات والتجارب كما وضح لنا فى الجزء السابق، غالبا ما كان يقوم على عاتق فرد واحد هو الوزير أو وكيل وزارة أو مستشار أو مدير بحوث أو حزب من الأحزاب دون أن يدخل فى الاعتبار أن المشروع هو لمصر كلها ... لا مانع ان تجىء المبـــادرة من (س) أو «ص» من الناس ، لكن تقليب الموضوع على وجوهه المختلفة ووضعه موضع التنفيذ كان من الضرورى أن يكون امرا مشتركا بين جميع الفئات ، وأمرا جامعا لكل القوى ، وهو ما كان غير حادث فى كثير من الأحيان بكل

الأسف وبكل الأسى .

ولا بد لنا من الإقرار بأن هناك مشروعات ظهرت ووصفت (بالقومية) لكننامن واقع البحث التاريخى، والتحليل العلمى نجد أنها إما أنها قد فهمت (القومية) مجرد (علم) و (حضور) وإما أنها كانت مجرد شعار لإكساب المشروع مزيدا من (الوجاهة السياسية)، ولم تفهمها على أنها تعنى (مشاركة) فى البداية منذ تشكلها فكرة وخطوطا ، الى خروجها الى حيز التطبيق ممارسة .

هذا من ناحية القائمين بالأمر ، أما من حيث الموضوع نفسه، فكثيرا ما كان يتم أو يرجى له أن يتم بمعزل عن التفكير فى سائر مشكلات المجتمع المصرى، وقضاياه ، متغافلين ان المجتمع كمثل الجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى ، إذ أن الجوانب مرتبطة والقضايا متشابكة ، والمشكلات متفاعلة ، ومحاولة علاج واحدة منها بمعزل عن الأخريات، انما هو (قبضة يد بريح) لا أثر لها ولا فاعلية حقيقية .

٥ – جزئية الاصلاحات التعليمية :

وإذا كانت عزلة التجارب والاصلاحات والمشروعات التعليمية عن سائر قضايا ومشكلات المجتمع قد أفقدتها معناها

وضيعت فاعليتها ، فان مما يكمل هذا، أنه فى داخل النظام التعليمى نفسه توجد نظم فرعية تخضع كذلك لهذه النظرة الشاملة، فتطوير المناهج لا يتم بمعزل عن إعداد المعلم، وهذا وذاك يرتبط بقضية التمويل، وكل هذا يؤثر ويتأثر بأوضاع المبانى المدرسية.. وهكذا . ومن ثم فان المشروعات التى اشرنا اليها فى مجال تطوير التعليم لم تستطع أن تترك بصمات واضحة على حركة التعليم وتطوره، بل اقتصر اثر بعضها على أن تكون مجرد خدوش بسيطة على الرمال ، لولا وجود الوثائق الخاصة بها فلربما لم يسمع عنها أحد ، لأنها نسيت هذه الحقيقة الهامة .

ونحن إذ نقول هذا لا نستطيع أن نغفل أن هناك مشاريع امتد بصرها الى سائر قطاعات التعليم مثل تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عام ١٩٦٦ ، ومثل استراتيجية تطوير التعليم عام ١٩٨٧ ، لكن يظل السؤال الذى نحير عنه جوابا وهو يتعلق بأمر التعليم الدينى الذى يستوعب مئات الألوف من أبناء البلاد، فهو دائما يسير فى فلك خاص به ، مع أنه باعتباره على أرض مصر ويظلل الوفا من المصريين ، وجب أن تتناغم حركة تطويره مع حركة التطوير عامة مع اختلاف التوجه هنا عن هناك.

ونشير أيضا الى حركة التطوير المشار اليها فى ورقة تطوير التعليم عم ١٩٧٩ ، فقد اقتصرت على التعليم قبل الجامعى، فكيف نتصور أن يتم تطوير لهذا التعليم بعيدا عن التعليم العالى، مع أن جزءا كبيرا من الذين يعملون ويسيرون هذا التعليم العام والفنى هم نتاج التعليم العالى، وتلاميذ التعليم ما قبل الجامعى هم الذين يشكلون المادة الأساسية التى يتغذى عليها التعليم العالى ؟!

٦ - ضعف مركز التعليم :

ومن الغريب حقا أن دراسة تاريخ التعليم في مصر تبين لنا كيف أدرك قادة الحركة الوطنية قبل الحرب العالمية الأولى أن التعليم هو السلاح الرئيسى في معركة النضال الوطنى ضد الاستعمار بحيث لو قلبت في خطب وجهود مصطفى كامل ومحمد فريد وأحمد لطفى السيد وعبد العزيز جاويش وغيرهم، لأبصرت ان التعليم هو المحور الاساسى فى كل هذه الخطب والجهود ..

وبعد استقلال عام ١٩٢٢، كان من المأمول أن يتحول التعليم فى وظيفته ليصبح أداة لتثبيت الاستقلال وإكسابه المضمون الاجتماعى والاقتصادى والفكرى الذى يحيله من مجرد هيكل وشعارات، الى حقائق ووقائع، لكن الاستقراء يوقفنا على نتيجة

أخرى محزنة، وهى أن مركز التعليم كان قد بدأ يتضاءل شيئا فشيئا على المستوى القومى، وكقضية تصبح هما كليا لمختلف الجماعات والهيئات والأحزاب ، ومادامت المسألة الأساسية هى عملية بناء مصر المستقلة لكن على المستوى الفردى، فقد ارتفعت قيمة التعليم من حيث تمثيله (لمصعد اجتماعى) ، عن طريقه يمكن لمن ينتمون الى الشرائح الاجتماعية الدنيا أن يحتلوا مواقع ذات قيمة اقتصادية واجتماعية أعلى. ولا شك أن ضعف المركز الخاص بالتعليم على المستوى القومى العام قد افقد الكثير من المشروعات ما كانت بحاجة اليه من الحماس والتأييد والتدافع والتعاون والمشاركة .

ومن المؤسف حقا أن نجد أن الحال بالنسبة (لقيمة) التعليم لم تتخذ الوضع الذي كانت تستحقه فى عهد (الثورة) التى هى - كما نعلم جميعا - تعنى بالدرجة الأولى بتغيير الانسان والتغيير الجذرى للقيم والاتجاهات والتقاليد ، وهذا وذاك يستحيل ان يكتفى فيه بإصدار القوانين والتشريعات او استخدام القوة، وإنما سبيله إعادة التنشئة واحسان هذه العملية وتوفير ما تحتاجه من مقومات مادية وبشرية، ولعل الإخفاق فى هذا الشأن يشير الى معلم هام من تلك المعالم التى يمكن أن تفسر المحصلة النهائية التى انتهت اليها مصر بعد

غياب قائد هذه الثورة ، بل قل، تلك التى رأيناها فى أواخر عهده.

ثم كان ما كان من مسيرة الانفتاح وما صحبه من جنوح وانحرافات أدت الى إرساء بعض القيم المخربة حيث استطاع البعض أن يصلوا الى مواقع متميزة اقتصاديا واجتماعيا، وأحيانا إداريا عن غير طريق العلم والتعليم ، حتى وقر فى أذهان الاجيال الناشئة انه ليس بالعلم وحده يترقى الانسان وأن ليس بسهر الليالى وتحصيل المعرفة يتميز المواطن .

٧ - غياب الوعى الجماهيرى :

فمشروعات التعليم وتطويره، اذا كان يقوم بها (س) أو (ص) من الوزارات أو الهيئات إلا أنها - أو هكذا المفروض - لصالح الجماهير، فهى - أى الجماهير - (الزبون) الذي تصنع له السلعة ، إن صح هذا التشبيه ، على ماديته ، وهى المصب الذى نسوق الماء اليه ، ومن ثم كان من الضرورى أن يصحب كل مشروع عملية ايقاظ للجماهير وإثارة لدوافعها فى المشاركة وتوعية لها بأهمية المشروع حتى تتبناه وتحرص عليه وتتدافع فى سبيل تنفيذه ، بل وتتولى حمايته من عبث التقلبات السياسية والأهواء الحزبية . لكننا لم نكن نرى ، فى كثير من الأحيان مثل هذا.. كانت الجماهير تنظر الى المشروع - غالبا -

وكأنه (مسرحية) أرسلتها العاصمة اليهم فى قافلة من قوافل التثقيف الشعبى، عليهم أن يتفرجوا عليها وهم فى أماكنهم ومحالهم ، لا على انه أسلوب جديد في الحياة ، لابد منه كى يغيروا من أنماط معيشتهم .

وفى بعض الأحيان عندما كان مسئول يتنبه ، أو ينبه الى حيوية وضرورة الوعى الجماهيرى بقضايا التعليم ومشكلاته ومشروعات تطويره واصلاحه ، كان يسلك طريقا ليس هو الموصل الى مثل هذا الوعى، خالطين بذلك بين أسلوب (الدعاية) الذى يرتكز على (الانجازات) وبين (الوعى) الذى يتطلب العلم بالحقائق والنهج بنهج العلم والتفكير المنطقى وتجنب إثارة العواطف ودغدغة الأحاسيس بغرض انتزاع التصفيق أو كسب الرضا من القيادة العليا .

٨ - مشروعات فوقية :

ويرتبط بهذا أن هذه المشروعات والتجارب والأفكار كانت تجىء من (فوق) دائما من قمة السلطة التعليمية ، ويطلب من القواعد التعليمية أن تتبناها ، بغض النظر عن فهمها لها وحماسها. إنه لا عيب بطبيعة الحال في أن تجىء المشروعات من القيادة العليا للتعليم، فلربما هى أقدر على البصر بالخريطة الكلية العامة، لكن هناك العديد من المواقع الأخرى من قد يملك

تصورات طيبة عما ينبغى أن تصير اليه أمور التعليم حلا لمشكلاته وبناء لمستقبله .

أن المتصفح لآلاف من صفحات الجرائد والمجلات ، وكما يصدر عن أجهزة الرأى ووسائطه الأخرى مثل البحوث العلمية والجمعيات العلمية وما ما ثلها ، سوف يجد كما كبيرا من الأماني والأحلام الجماهيرية التى كانت تجد، فى كثير من الأحوال ، من أذان السلطة التعليمية طريقا مسدودا ، لأن الاتجاه العام الذى كان سائدا هو (الأبوية) ، فالحكومة هى (الأب) بالمعنى القديم، ومن زاوية أنه هو وحده له حق التفكير والتقرير، وأن ما يصدر عن غيره إنما يؤدى الى (البلبلة) ، وقد ينظر اليه على أنه مجرد (لعب عيال) !!

إننا نقر بأن هناك (لجانا) وهناك (مجالس) متعددة تدرس وتناقش ، مما قد يبعد شبهة الفوقية التى نشير اليها، لكننا نعيد هنا مرة أخرى ما سبق أن أشرنا اليه فى هذا الكتاب أو فى مواقع أخرى ، أن كثيرين من أعضاء هذه اللجان وتلك المجالس متكررون فيها من ناحية ، ومن ناحية أخري ، فانه لا يراعى فى تشكيلها أن تضم (اتجاهات) متعددة ووجهات نظر مختلفة ، بل يكون معيار الاختيار فى كثير من الأحيان هو معيار (الثقة) التى تقوم على المعرفة الشخصية وعلاقات الزمالة والصداقة ، والبعد

بقدرالامكان عن (المشاغبين) وهى الصفة التى غالبا ما تطلق على أصحاب الرأى المخالف !!

٩ - ضعف التخطيط وغيابه :

صحيح انه مصطلح حديث نسبيا، لكم معانى (التدبير) و (الحساب) قديمة للغاية ، ومن هنا فان الكثير من هذه المشروعات والتجارب ، لم يكن قائما على دراسات ، وحسابات، إن لم تكن دقيقة للغاية، فعلى أقل تقدير (يدبر) لها الأمر زمنيا وماديا وبشريا، لقد كانت أشبه بتلك الكلمة الشعبية (هوجة) تجىء فجأة وتذهب فجأة، أو (هبة) يفاجأ بها الناس قادمة ، حتى إذا بدأوا يتكيفون معها (فوجئوا) بذهابها، لتجىء أخرى.. وهكذا دواليك. وفى غياب التخطيط والتدبير ، كانت الموارد ، غالبا شحيحة ، بحيث كانت صخرة تحطمت عليها سائر المشروعات والاصلاحات ..

ولعلنا نعيد هنا ما سبق أن أشرنا اليه، انه فى المرات التى برزت فيها (خطة) مثل ماراينا عام ١٩٦٦ كانت النظرة التخطيطية ، فضلا عن عدم دقة الاحصاءات والبيانات ، تنحصر فى مفهوم ضيق للغاية وخاصة وهى تتعامل مع (بشر) فتتصور الأمر وكأنه مسألة (أعداد) تزيد وتنقص، وفى الخطة الأخيرة لوزارة التعليم فى أواخر الثمانينات نلاحظ ما هو أكثر

عجبا ، فقد وضعت بعد أن وضعت الخطة العامة للدولة !! وهى تحمل على الغلاف عنوان (الخطة) لكن أى مبتدىء يعلم من تقليب صفحاتها أنها (برامج) و (مشروعات) وأن هناك فرقا بين الأمرين .

١٠ - الضغوط العامة علي الدولة :

ومهما سقنا من اتهامات ، ورتبنا من أدلة على مسئولية الدولة عن صور القصور والضعف في تطوير التعليم ، إلا أن منطق العلم والإنصاف يقتضى منا ألا نغض الطرف عن حقيقة تاريخية هامة وهى أن الدولة فى مصر وربما أكثر من غيرها من دول العالم، قد ناء كلكلها بأعباء وضغوط تنوء بها العصبة أولى القوة والعزم .

وللبرهنة على هذا يكفى أن نسترجع الى الذاكرة قصة الاستعمار فى تاريخ مصر كله، فسوف نجد أن هذه الأرض قد شهدت، على وجه التقريب مختلف ألوان وأجناس الاستعمار منذ العصور القديمة وحتى وقت قريب ، مع ما لكل منها من أساليب ووسائل فى القهر والاستنزاف والاستبداد والاستغلال والإضعاف ، مما كان لابد أن يكون له دوره الدائم فى التقهقر وامتصاص الطاقات وإهدارها وبث روح اليأس أحيانا وإضعاف الثقة بالنفس .

وإذا كانت مصر قد تخلصت من آخر صور الاحتلال والاستعمار التقليدى ، فى طبعته الانجليزية فى اوائل عهد الثورة ، إلا أننا كنا قبل ذلك فى عام ١٩٤٨ قد بدأنا مسلسل الحروب الذى استمر سنوات عدة تكفى، لا اقول لكى تمتص أغلب ، إن لم يكن كل طاقات المجتمع ، فيصبح مجرد (ليمونة) قد امتصت وألقيت على الطريق ، وانما تكفى لكى تزيله من على خريطة الدنيا .. ولكنها رحمة الله ، وتلك الصلابة الذاتية في داخل هذه الأمة التى تجعلها ، رغم كل ذلك مستمرة قابلة لأن تتجدد وتعاود المسيرة مرة أخرى ، ويفنى مستعمروها والذين حاولوا إفناءها !!

١١ - النظرة الطبقية :

كذلك فاننا يجب ألا ننسى أن الجمهرة الكبرى من المشروعات التى تمت قبل ثورة ١٩٥٢ بصفة خاصة، لم تسلم من تلك النظرة الطبقية التى تجعل العمل والجهد الشاق من نصيب الفقراء وعامة الشعب، أما الرياسة والفكر والتنظير، فمن مهام الأغنياء، ذلك ان نظرة سريعة الى فئة من هذه المشروعات التى تتصل بتعليم المرحلة الأولى، كانت تقتصر فى أغلب الأحوال على ذلك النوع من التعليم المنتهى بذاته ولا يوصل الى ما بعده ، والذى كان مجانيا ويخلو من اللغة الأجنبية ، وهو

التعليم الأولى، أما التعليم الابتدائى ، الذى هو عكس هذا التعليم ، بلغة وبمصروفات ويوصل الى ما بعده فقلما امتدت اليه يد التطوير، لتطوعه هو أيضا فى ظل المزاوجة بين العلم والعمل، تلك الفلسفة التى كان يلح علي تسييدها التعليم الأولى دون الابتدائى . ومن المعروف أن زبائن التعليم الأول هم جمهرة الفقراء وعامة الشعب ، أما زبائن التعليم الثانى، فهم من أبناء ذوى اليسار المادى وبعض شرائح الطبقة المتوسطة .. وإذا كانت القوى المسيطرة قد سمحت فى بعض الأحوال بتسريب قلة من أبناء الفقراء الى ذلك التعليم الثاني، فقد كان ذلك من باب الإحسان والمن، وفى حدود ضيقة لا تسمح لهم بالتكاثر فيه والاستحواذ عليه .

ومما لا نستطيع إنكاره، أن ثورة يوليو قد ساعدت الى حد كبير فى فتح أبواب التعليم على مصاريعها لكل الفئات ، وهو الأمر الذى يتسق مع فلسفة تكافؤ الفرص ومن شأنه أن يعزز القيم الديموقراطية حقا، لكن السلطة التعليمية لم يمتد بصرها إلى ما يحمله هذا من (بذور) يؤدى نموها، مع مرور الزمن الى ان تتحول لتلتهم مبدأ تكافؤ الفرص نفسه، بحيث تعود الطبقية من الباب الخلفي لتصبح هى المسيطرة .

وتفسير ذلك، أن الاستعداد البشرى والمادى الذى يجب أن

يواكب عملية التزايد في الطلب الاجتماعى على التعليم ، لم يكن بالدرجة المرجوة ، بل لقد هبط عن الحد الادنى ، وساعد على ذلك تلك الظروف الصعبة من الحروب التى خاضتها مصر والأزمات المتوالية على المستوى السياسى والحرب المستمرة من قوى الاستعمار العالمى لإجهاد مصر. لقد أخذ (كيف) التعليم يتضاءل شيئا فشيئا الى أن اختفى ليصبح مطلوبا من كل طالب الا يعتمد على المدرسة وانما لابد من الدروس الخصوصية والكتب الخارجية، وهو الأمر الذى استفحل بشدة فى السنوات الأخيرة، حتى أصبح تعليم الأبناء يكلف الآباء والأمهات اضعاف ما كان يكلفهم قبل مجانية التعليم ، وبالتالى فقد عاد (المال) ليلعب دور (الفلتر) ليسمح للقادرين ماليا بأن يمروا عبر قنوات التعليم وليحجز غير القادرين لكى يقنعوا بمستوى متوسط أو أولى منه !!

★★★

وإذا كان مطلوبا من الكاتب الا يكتفى بالاشارة الى المشكلات وانما لا بد أن يتقدم بما يمكن أن يواجه هذه المشكلات ، فإننا نؤكد للقارىء أن تلك المهمة لا ينبغى أن تكون جهد شخص فرد واحد ، وفي أسابيع وانما هو جهد الجمع الكبير من العلماء والمفكرين الذى يستغرق شهورا طويلة .

على أننا من ناحية اخرى يمكن أن نقدم للقارىء مقترحا ، يجىء فى خطوط عريضة، كل منها يحتاج الى تفاصيل وفروع ورسم إجراءات للترجمة الى واقع عملى، واقتصارنا على هذه الخطوط العريضة ، انما لأن التفصيل يحتاج الى كتاب قائم بذاته ، نرجو أن تتيح لنا الأيام فرصة التفرغ لكتابته ، أما هذه الخطوط العريضة فهى تمثل عددا من (الأعمدة) التى نرى ضرورة قيام سياسة تطوير التعليم عليها ، وهى :

أعمدة عشر لسياسة تطوير التعليم :

١ - **المرجعية المجتمعية** : ونعنى بها الرؤيا العامة التى تشكل الإطار الفكرى للمجتمع وايدولوجيته ، وقد يعبر عنها (بالهوية) التى تشير للأسس العقيدية التى تحكم البنية الكلية للمجتمع، وذلك لأن التعليم عملية تنفيذية ، والتنفيذ لابد أن يكون - كل فى دائرته - تشخيصا عمليا لأهداف وتصورات، تكون فى جملتها أشبه (بالبوصلة) أو (الشراع) وافتقاد هذه البوصلة أو الشراع ، قد يؤدى الى تخبط الخطى، فاذا صاح بالسائر صاح أنه قد ضل الطريق ، فقد لا يقتنع ، بل وقد يتهم الناصح فى قصده وفى علمه ، ويصبح الحسم عسيرا فى ظل غياب هذا الاطار المرجعي، ويصبح بإمكان كل، أن يدعى أنه سائر على الطريق الصحيح .

٢ - **النهج العلمي** : فإذا كان التعليم أمرا (يهم) كل الناس، إلا أنه يستند الى علوم ودراسات ، ومن ثم فاذا كان للناس أن يعبروا عن فهمهم لقضاياه ومشكلاته، إلا أن (الفتوي العلمية) لابد أن تكون للمتخصصين من أهل الذكر، كما لا ينبغي أن يكون حكرا للمختصين بحكم ما يملكون من سلطة الادارة . وإذا كان الله سبحانه وتعالى يأمرنا قائلا :«فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون» سورة النحل /٤٣، فان المشكلة الكبرى تكمن فى ادعاء العلم. إن صحة جسم الانسان قضية كل انسان ، لكن عموم (الاهتمام) لا يعنى (عموم الفتوى الطبية)، فلماذا نقبل هذا الترخص فى أمر بناء البشر ليصبح مشاعا لكل (مهتم) أن يفتى بما لا يعلم ؟.

٣ - **التغذية الشعبية** : لكن حصر الافتاء العلمى التربوى والنفسى فى دائرة المتخصصين الفنيين،ربما يؤدى الى ارستقراطية علمية تقيم سدا بين المنتجين والمستهلكين ، بين صفوة الخبراء والعلماء ، وبين الجماهير التى هى صاحبة المصلحة الأساسية فى التعليم ، ولذا كانت حتمية وجود قنوات توصيل بين جماعة الإفتاء العلمى وبين مختلف الشرائح والقوى والمستويات الشعبية ، كي تعبر عن رايها، وعن تقييمها لنتائج التطبيق ومشكلاته . إن منتج السلع المادية لا يستطيع إلا أن ينزل الى السوق ليقف على رغبة (الزبائن) واتجاهاتهم وأذواقهم

وعندما يرفع شعار (الزبون على حق) ، فان ذلك لا يعبر فقط عن رغبته في الربح ، بقدر ما يعبر عن حق المستهلك ، وصناعة البشر أشد حاجة الى ذلك حتى لا تصاب سياسة تطوير التعليم بانفصال شبكي يفتقد معها مسئولوه ، وضوح الرؤية وسلامة البصر.

٤ – **العقلانية** : ويخطىء البعض حين يخلط بين حتمية (الرضاعة الجماهيرية) لسياسة التعليم وبين (النفاق الشعبى) الذى قد يؤدى الى تبنى سياسات واتخاذ قرارات لا هدف منها الا دغدغة العواطف السطحية العامة ، وامتصاص مظاهر غضب انفعال عارض، فالمجتمع – كبنية كلية عامة – له أهدافه ومراميه ، وله امكانياته وقدراته، ولا بد أن تسير هذه الامكانات والقدرات لتحقيق هذه الأهداف والمرامى بأقصى جهد ممكن وأقل تكلفة ممكنة، فاذا أضرت هذه المسيرة بمصالح البعض، فان المجتمع ومستقبله فوق الجميع، والاعتراف بالخطأ لا يشين مسئول السياسة التعليمية ، ولا يهز من قدره ، وإنما يعبر عن شجاعة نادرة تكسب صاحبها أكثر مما يتصور من تقدير، ولا أحد فى الدنيا يمكن أن يصدق أن كل شىء على مايرام دائما وأبدا ، وإلا عدنا لمنطق (أكبر قوة ضاربة في الشرق الاوسط) الذى أنتج – مع غيره من أسباب – هزيمة يونية ١٩٦٧ ، ومن

هنا كان لنا أن نحكم على ماسمعناه عام ١٩٩٠ من المباهاة بأن سياسة تطوير التعليم لدينا ـ مثلا تدرس فى «هارفارد» منطق ساذج ، ذلك أن كل جامعة فى الدنيا لديها قسم للدراسات المقارنة ، لابد أن تدرس فيه سياسات ،ونظم تطوير التعليم فى البلدان الأخرى ، دون أن يعنى هذا سبقا تربويا وفوزا تاريخيا بكأس العالم في التعليم !!

٥ – **المأسسة** : نسبة إلى مؤسسة ، ونعنى بها ألا ينفرد شخص بصنع السياسة ووضع فلسفة ، أيا كان شأنه ومهما كان موقعه ، وذلك لا يعنى تشكيكا في أحد ، وانما هو تأكيد على مقولة صحيحة تذهب الى أن الرأى الذى يفكر فيه اثنان افضل من الرأى الذى يفكر فيه شخص واحد، والذى يجىء نتيجة تفكير ثلاثة أفراد ، يفضل مايجىء تفكير اثنين.. وهكذا..

والأشخاص تتغير مواقعهم ولا يتحمل مستقبل المجتمع أن يرهن بفكر فرد، لا هو ولا أى غيره، يستطيع أن يضمن استمرار الوجود، لكن تلك السياسة التى تصنعها (مؤسسات) هى الطريق الأقصر لتحقيق الآمال المنشودة، لكن أخطر ما يمكن أن يتعرض له هذا المبدأ أن توجد المؤسسات (شكلا) وتذروها الرياح (فعلا) وذلك عندما تشوب عملية الاختيار شوائب مصلحة خاصة وهوى شخصى، فضلا عن أن يكون

الرأى المؤسسى غير ملزم ، اذ تتحول المؤسسات فى هذه الحالة الى وسائل لاضفاء الشرعية على الرأى الفردى وإكسابه زيا مؤسسيا ، فتجيء الآراء وفقا لما يرغب المسئول أن يسمعه فقط ، دون أن تتاح الفرصة ليعرف ما ينبغى أن يسمعه .

٦ - **الكلية** : فالتعليم اذ يستهدف التنمية الكلية لشخصية المواطن لتحويله الى طاقة بناء اجتماعى لا يستطيع أن يحقق هذا الهدف المرجو منه إلا إذا قام على سياسة تحيط بالعمل التعليمي من مختلف جوانبه . وأن يتصور أحد إمكان أن تقوم سياسة خاصة بالامتحانات وحدها حتى ننتهى من تطويرها لننتقل إلى سياسة خاصة بإعداد المعلم أو العكس، ثم نقوم بسياسة أخرى لتطوير المناهج والمقررات أو يتصور أحد إمكان أن نضع سياسة خاصة بمرحلة تعليمية ، مرجئين تطوير المرحلة التالية أو السابقة ، حتى ننتهي من الأولى ، فكل ذلك مستحيل أن نتوقع منه نفعا ، بل ضرره أكثر ، فالمسألة هنا أشبه بما يحدث للنمو الجسمى فى الانسان ، كل قطاع له نسبة، لكن ، هل يستطيع أحد أن يتصور إمكان نمو اليدين - مثلا - ويظل باقى الجسم على حال واحد ؟

وليست المسألة بالنسبة (للكلية) ، أن يقوم مسئول بحركة فى هذا القطاع ، ثم بأخرى فى قطاع ثان ، ثم بثالثة فى قطاع

ثالث دون استكمال كل خطوة، والسير بها الى ما تقتضيه من خطوات ، والزعم بأن هذا يعتبر تصديا (كليا) لقضايا تطوير التعليم !

٧ - **الاتساق** : ويقتضى مبدأ (الكلية) أن يتلازم معه هذا المبدأ الذى سيتعامل مع قضايا التعليم وتطويره كما يتعامل المايسترو مع عازفى الموسيقى الذين يقودهم ، فالآلات تتعدد والأصوات تتنوع، لكنها ، جميعا ، تسير (بهارمونى) واحد، فاذا كان (تكافؤ الفرص) يشكل أحد أركان السياسة التعليمية ، فلا ينبغى الحرص عليه فقط على أبواب التعليم عن طريق المساواة فى قواعد القبول ، وإنما ينبغي الحرص عليه كذلك فى مظاهره المتعددة طوال سنوات الدراسة، بل وأيضا فى تكافؤ الفرص بالنسبة لعمل الخريجين وفقا لنتائجهم، وتكافؤ الفرص لا يقتضى الحرص عليه فقط داخل العواصم والمدن الكبرى حيث الصوت العالى ومراكز النفوذ، إنما ينبغى أن يمتد الى الريف والبوادى ، ولا ينبغى أن يحظى ، فى ظله، التعليم العالى بالحظوة من المال والاهتمام ويفقدها التعليم الأساسى لأن جمهور الأول أقوى ساعدا من جمهور الثانى، بينما الأول تعليم قلة، والثانى تعليم كثرة ... وهكذا .

٨ - **الجذرية** : فاذا كانت ظروف مجتمعنا منذ أوائل

القرن التاسع عشر قد اقتضت تبنى الصيغة الغربية فى التعليم، فليس معنى ذلك قطع التواصل مع الأصول و الجذور، فلكل مجتمع ميراثه الحضارى ولكل جماعة نسقها القيمى، ولكل نظام خصوصيته الثقافية التى لا بد أن تجد طريقها في بناء التعليم : فى مناهجه ومقرراته، فى سلم مراحله وسنواته ، فى فلسفته وأهدافه ، شريطة ألا يعنى هذا انسحابا الى جوف التاريخ، بل سحبا له فى جوفنا نمضغه ونهضمه ويدخل فى نسيج فكرنا.. أداة لفهم الحاضر، وحسن التعامل مع متغيراته . إن (الموروث الحضارى) هو ذاكرة الأمة ، فهل يمكن لشخصية سوية أن تعيش حاضرها وترسم مستقبلها فاقدة الذاكرة؟ وإنها لمسألة غاية فى الدقة، أن نخطىء الحساب: فيما نأخذ؟ وفيما نترك ؟ وأن يصرعنا سحر الماضى فنخضع لقيادته ، أو نقع أسرى (وسواس خناس) يوسوس فى صدورنا بأن نرميه وراء ظهورنا !

٩ - **جدل الواقع** : وإذا كان التعليم عملية بناء بشرى، فان مقتضيات عملية البناء تسرى عليه ومن هذه المقتضيات ، جملة المتغيرات المكونة للواقع والحاضر، نوع التربة اتجاه الريح، درجة الحرارة، وظيفة البناء ....وهكذا، ومن هنا تصبح سياسة التطوير مطالبة بأن تعى جيدا نوعية المواطن الذى

تتعامل معه، والثقافة السائدة، والفلسفة الحاكمة ، والظروف المحيطة والامكانات المتاحة، دون أن نقف من كل هذه المتغيرات موقف المستقبل السلبى ، وانما موقف المجادل الذى يحرص على التعديل والتطوير ، والاختيار والانتقاء ، والأخذ والعطاء ، إننا كثيرا مانسمع قول القائل ان المجتمع لن يتطور إلا بالتعليم، ثم اذا بالآخرين يقولون بأن المجتمع المتخلف ، اذ لا يتقبل إلا تعليما متخلفا ، لن ينتج له إلا مزيدا من التخلف. وكلتا وجهتى النظر صحيحتان بحيث يصبح من الخطأ الانحياز الى أيهما وإهمال الآخر، ولن يأتى هذا الا بذلك الموقف الجدلى الذى ينظر الى الواقع متحركا نظرة شبكية ترى المتغيرات فى تفاعلها مؤثرة ومتأثرة .

١٠ - **استشراف المستقبل** : اننا نربى ابناء لزمان غير زماننا . هل يستطيع أحد أن يشك فى هذه المقولة ؟ كلا.. وانها لتصبح أكثر إلحاحا فى عصر أصبح ايقاع سرعته يتجاوز أحيانا ايقاع الخيال ، وليست أحداث اوربا الشرقية، ثم الاتحاد السوفييتى ببعيدة. لقد أصبح الفرق بسنوات تعد على أصابع اليد الواحدة بين جيل وجيل، يشكل هوة تقتضى النظر والاعتبار، فما بالنا بازاء جيل اذ ندخله عام ١٩٩٥. مثلا فى الصف الأول الابتدائى فسوف يتخرج من الجامعة عام

٢٠٠٩/٢٠١٠ كحد أدنى ...

إن كل هذه المواصفات والشروط، اذا كانت المسارعة في نفى وجودها يمكن أن تصيب الانسان بالاحباط المقعد عن العمل فاننا بلا تردد نؤكد كذلك ، أن المسارعة الى القول بتوافرها فى سياستنا التعليمية يمكن ان تحقن مواطننا بحقنة مخدرات تغيبه عن الوعى المبدد للعمل. المطلوب: نظرة نقد لا تجعل يدها مغلولة الى عنقها ، ونظرة مسئولة (لا تبسطها كل البسط) ، حتى لا يقعد مواطننا «ملوما محسورا» !! .

فهرس

الصفحة

رقم الإيداع ٩٥/٩٩/٥

I. S. B. N.
977-07-0431-8

هذا الكتاب

إذا كان التعليم هو علم وفن صناعة ثقافة الأمة ومن ثم عقلها وسلوكها، فإن تتبع مسار تطوير التعليم يوقفنا على مقدار الجهد الموجه لتطوير عقل الأمة وسلوكها.

وهذا الكتاب، محاولة لأن يجمع بين يديك أبرز المشروعات التي أريد بها تطوير التعليم في مصر منذ مطلع النهضة الحديثة في أوائل القرن التاسع عشر حتى عام ١٩٩٠.

وهكذا جاءت فصول الكتاب لتتناول بالعرض والتحليل والمناقشة أول مشروع للنهوض القومي عن طريق التعليم في عهد محمد علي، ثم محاولتي الطهطاوي وعلي مبارك، فمشروع عام ١٨٨٠، ولجنة التعليم الأولى ١٩١٧ فمشروع جاويش ١٩٢٥، وتقريري (مان) و (كلاباريد) ١٩٢٩، ثم تقريري الهلالي ٣٥، ١٩٤٣، وتقرير على ماهر ١٩٥٣ لتطوير التعليم الجامعي، وتقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة ١٩٦٦، وقانون ١٩٦٨، ثم مشروعات مصطفى حلمي وعبد السلام عبد الغفار وفتحي سرور، مستخلصا أهم الدروس المستفادة، منتهيا بالمقومات التي يجب أن يقوم عليها تطوير التعليم مستقبلا وحاضراً.

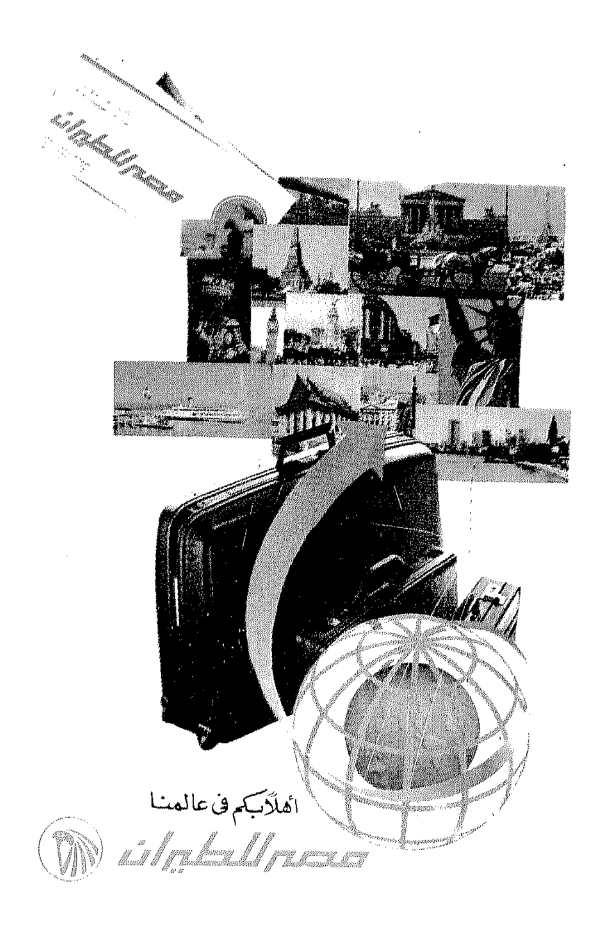
الاشتراكات

قيمة الاشتراك السنوى (١٢عددا) ٣٦ جنيها داخل ج . م .ع تسدد مقدما نقدا أو بحوالة بريدية غير حكومية - البلاد العربية ٣٠ دولارا - امريكا واوربا واسيا وافريقيا ٤٠ دولارا - باقى دول العالم ٥٠ دولارا .

القيمة تسدد مقدما بشيك مصرفى لآمر مؤسسة دار الهلال ويرجى عدم ارسال عملات نقدية بالبريد .

● وكلاء اشتراكات مجلات دار الهلال

الكويت السيد / عبدالعال بسيونى زغلول . الصفاة - ص ب رقم ٢١٨٣٣
للحصول على نسخ من كتاب الهلال اتصل بالتلكس 92703 Hilal.V.N


أهلاً بكم فى عالمنا
مصر للطيران